JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Michel Soëtard

Tradução e organização
José Eustáquio Romão
e Verone Lane

ISBN 978-85-7019-544-9

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito
do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a
contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria
da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não
formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos
neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as
da UNESCO, nem comprometem a Organização.
As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação
não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO
a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região
ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Revisão técnica
Célio da Cunha, Jeanne Sawaya,
Larissa Vieira Leite e Mônica Salmito Noleto
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Soëtard, Michel.
Jean-Jacques Rousseau / Michel Soëtard; tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
100 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-544-9
1. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778. 2. Educação – Pensadores – História. I. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores[*], o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

[*] A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

JEAN-JACQUES ROUSSEAU[1]
(1712-1778)

Michel Soëtard[2]

Jean-Jacques Rousseau, que preferiu assumir o risco de se apresentar como um "homem de paradoxos" em lugar de permanecer como um "homem de pré-conceitos" propõe ao historiador do pensamento educacional um paradoxo fundamental: a obra cuja influência foi, sem contestação, a mais profunda e a mais durável no desenvolvimento do movimento pedagógico, a que, segundo a fórmula de Pestalozzi, marcou "o centro do movimento do antigo e do novo mundo em matéria de educação", se fundamenta em um total desprezo da prática, descartada pela pena de Rousseau no prefácio do livro *L'Emile ou de l´éducation [Emílio ou da educação]*, ridicularizada em um momento em que um entusiasmado pai apresentava o filho educado segundo os "novos princípios", mas, profundamente contraditório, pois abandonara seus

[1] Este perfil foi publicado em *Perspectives*: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, n. 3-4, pp. 443-456, 1994.

[2] Michel Soëtard (França) é doutor em letras e ciências humanas, professor de História do Pensamento Pedagógico e de Filosofia da Educação no Instituto de Ciências da Educação, Universidade Católica do Oeste, Angers (França) e diretor de pesquisa na Universidade Lumière, Lyon-2. Autor de *Pestalozzi ou la naissance d'un éducateur* (1981), de *Pestalozzi* (1987), de *Rousseau* (1988) e de *Fröbel* (1990). Colaborou em várias obras e dicionários e é autor de numerosos artigos, escritos para revistas francesas, alemãs, suíças e italianas sobre a história da pedagogia e sobre os problemas atuais da educação. Professor visitante das universidades de Wurzburgo (Alemanha) e de Pádua (Itália). Membro do conselho da Associação Mundial de Ciências da Educação (AMSE) e do Comitê Executivo do Instituto para a Formação Europeia (ISFE), Secretário-Geral da Associação Francesa de Educação Comparada (AFEC).

próprios filhos. Rousseau não foi um bom preceptor, longe disso. O enigma permanece: por que práticos como Pestalozzi, Fröbel, Makarenko, Dewey, Freinet – todos engajados em experiências históricas – jamais puderam se afastar de *Emílio*, essa obra de pura utopia, e a ela sempre retornaram regularmente, como o sequioso volta a uma fonte de águas límpidas? A ele retornaram em busca de consolo a seus próprios fracassos, ou a obra do genebrino apresentava-lhes qualquer coisa de particular, que não cessava de inspirá-los e cujos efeitos não parecem ainda estar esgotados?

A filosofia da educação

A questão frequentemente posta: "Onde reside a originalidade do enfoque rousseauniano em matéria de educação?". As respostas são numerosas e é necessário submetê-las ao crivo da crítica. Rousseau, iniciador de uma "revolução copernicana", situou a criança no centro do processo educacional. O livro *Emílio,* com certeza, contribuiu fortemente, mas é necessário observar que após um longo período de indiferença, o interesse pela criança era próprio da época e até tendia a converter-se em modismo: moralistas, autoridades administrativas e médicos redobravam os argumentos para incitar as mães a se ocuparem com sua prole, começando pelo aleitamento. Rousseau participou do desenvolvimento deste "sentimento pela infância", em torno do qual se constituiu a família nuclear. Entretanto, ele reagiu também contra a complacência desmedida do adulto em relação ao que tendia a se tornar o centro do mundo: se, por um lado, é necessário rejeitar a imagem da criança, fruto do pecado, por outro, não se pode divinizar seus desejos.

Na época em que Rousseau escreveu *Emílio*, a literatura sobre educação já era abundante. São incontáveis os livros, capítulos e artigos que lhe eram consagrados. Todo mundo opinava sobre o tema: filósofos como Helvétius, para quem tudo depende da educação, trate-se do homem ou do Estado (ver *De l'esprit* [*Do Espírito*]

publicada em 1758); sábios e utopistas como o abade de *Saint-Pierre*, autor de *Projet pour perfectionner l'éducation* [*Projeto para aperfeiçoar a educação*]; até os poetas colocavam em trovas, as máximas da educação. A mesma época, vê florescer uma infinidade de manuais que se propõe a iniciar a criança, desde a mais tenra idade, no método experimental. Em 1732, por exemplo, foi inventado o *escritório tipográfico*, que se propunha a ensinar a leitura às crianças por meio de tipos móveis que elas mesmas dispunham em compartimentos apropriados. *La Chalotais* se apressou a publicar seu *Essai d'éducation nationale* [*Ensaio de educação nacional*], no qual observa que, neste domínio, se produz uma espécie de "fermentação" no público europeu.

Muitos têm se esforçado para demonstrar o que Rousseau deve tanto a seus grandes antecessores como a seus brilhantes contemporâneos: Montaigne, citado doze vezes no *Emílio;* Locke, a quem critica, mas acabando por tornar evidente o que lhe deve; Fénelon, Condillac... Não é difícil encontrar nesses autores consagrados, assim como em outros que a história não distinguiu – como "o sábio Fleury", afortunado autor de um *Traité du choix et de la méthode des études* [*Tratado da escolha e do método de estudos*], publicado em 1686 e reeditado em 1753 e 1759; "o sábio Rollin" e seu *Traité des études* [*Tratado dos estudos*] –, um grande número de ideias que anunciavam as de Rousseau. No entanto, parece indiscutível que o autor do *Contrato social* e *Emílio* está a salvo de qualquer ecletismo. De fato, seus empréstimos são refundidos no interior de um pensamento que se apresenta sistemático e inovador: "Não é sobre as ideias dos outros que escrevo", observa ele no prefácio de *Emílio*, "é sobre as minhas. Não vejo da mesma forma que os demais; faz tempo que me reprovam (...)"

O gênio de Rousseau, que consagra a originalidade radical de sua empreitada, é o de ter pensado a educação como uma nova forma de um mundo engajado, contraditoriamente, em um processo histórico de deslocamento. Enquanto seus contemporâneos

mais ativos, também tocados pela "graça educacional", ocupam-se de "fabricar a educação"; e os mestres do pensamento se esforçavam, por meio da educação, de remodelar o homem, tornando-o senão um humanista, um bom cristão, um cavalheiro, um bom cidadão, Rousseau deixa de lado o conjunto das técnicas, rompendo com todos os modelos e proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser; "Viver é o ofício que eu quero lhe ensinar. Saindo de minhas mãos ela não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote; antes de tudo ela será um homem[3]".

O grande problema é que o homem do humanismo, aquele que vivia em harmonia com a natureza e com seus semelhantes, no seio de instituições cuja tutela não discutia, sobreviveu. Agora a necessidade se libertou da natureza, engendrando no homem uma paixão de possuir e um espírito de ambição que alimenta, por sua vez, a corrida ao poder. Transbordando os limites da necessidade natural, o interesse prolifera e contamina rapidamente todo o tecido social. As instituições que tinham tradicionalmente a tarefa de contê-lo se apresentam, contudo, como os instrumentos de uma vasta manipulação, tendendo a manter o poder dos mais fortes. Esse saber do qual o homem espera a salvação, desde Platão, é um engano: as ciências nasceram do desejo de se proteger, as artes do afã de brilhar, a filosofia da vontade de dominar. A requisitória pronunciada nos Discours (*Discursos)* de 1750 e 1755 impede, radicalmente, toda a tentativa a se definir, *a priori*, uma essência de homem, dado que, manifestamente, toda definição se situa no nível da representação social e participa da corrupção pelo interesse que caracteriza nossas sociedades históricas.

Certamente, o *Contrato social* permite sonhar com um mundo em que os conflitos de interesses ficariam apaziguados, naquilo

---

[3] ROUSSEAU, J. -J. *Oeuvres complètes, tomo 4*. Paris: Gallimard, 1969. (Bibliothèque de la Plêiade). p. 252.

que a vontade geral seria a expressão adequada da vontade de cada um. Mas que outra coisa se pode fazer além de se sonhar em um mundo condenado à insatisfação? Ai de quem se atrever a dar a esse sonho uma consistência histórica! Ele se exporia a ver os interesses artificialmente contidos pela instauração autoritária de uma "sociedade da natureza" neste mundo civilizado, instalando, com violência, uma estrutura muito maior e que lhe seria completamente estranha. A sociedade vai à deriva: "Aproximamo-nos do estado de crise e do século das revoluções. Quem pode vos dizer o que será de vós mesmos?" Isto não faz senão reforçar a urgência da exortação: "Adaptar a educação do homem ao homem e, não, ao que ele não é. Não vedes que se se tratar de o formar exclusivamente para um Estado, o tornareis inútil para todos os demais[4]?"

É necessário, então, deixar-se levar pelo movimento geral e aceitar o fato consumado do deslocamento social, jogando sem escrúpulos o jogo de interesses e da artificialidade mundana? Rousseau pode, em sua existência errante e parasitária, passar por um pensador irônico e cético. Mas isso supõe desconhecer sua vontade de servir ao homem, seu sentimento – calvinista – do "dever ser" da lei, mesmo que ela seja esvaziada de todo conteúdo histórico, e o papel que ele atribui à sociedade para o desenvolvimento das qualidades humanas; supõe, também, esquecer que Rousseau sempre manifestou repulsa à anarquia e amor quase obsessivo pela ordem: vestimenta sempre cuidada, interior impecável, caligrafia aplicada, discursos meticulosamente ordenados... Seu pensamento, sistemático em sua forma, está em constante busca da unidade.

Sendo o mundo como é, o que fazer, então? Rousseau nos oferece, finalmente, a resposta nessa obra que, a princípio, parecia ser mera reunião de algumas reflexões, mas que logo adquiriria as dimensões de verdadeiro "tratado sobre a bondade original do homem", intitulada *Emílio*, e que ele considera não só como "o melhor de seus escritos, como também o mais importante", permitindo-lhe pretender o reconhecimento dos homens e de Deus: a partir de então, tratase de educar. A educação será a arca que permitirá a salvação da huma-

---

[4] *Idem, ibidem*, p. 468.

> nidade social do dilúvio. Quando o homem já não pode desenvolver suas potencialidades, abandonando-se ao puro movimento da natureza, quando corre o risco de sofrer uma outra alienação, convertendo-se em "uma unidade fracionada que apenas responde ao denominador e cujo valor consiste em sua relação com o todo que é o corpo social", não existe senão uma forma de ação específica, a que permita o encontro do desejo (natural) e da lei (estabelecida), de tal maneira que o *Homo educandus* estabeleça sua própria lei, que se torne autônomo, no sentido etimológico do termo.

Em outras palavras, a ideia de educação, longe de dar lugar a uma nova ideologia, não cessa de arraigar-se na condição contraditória do homem. A obra de Rousseau e, sobretudo *Emílio*, é efetivamente um ponto de encontro das grandes correntes e contra-correntes da época, as mesmas que, de fato, não haviam cessado de trabalhar em profundidade o pensamento ocidental, desde suas origens platônico-cristãs. Necessidade e liberdade, coração e razão, indivíduo e Estado, conhecimento e experiência: cada termo destas antinomias encontra alimento no *Emílio*, publicado em 1762. Rousseau continua sendo um produto genuíno do Século das Luzes, mas seu racionalismo coabita abertamente, nele, com seu adversário de sempre – aquele contra o qual Platão e Descartes erigiram seus sistemas de pensamento: o eu sensível, que afirma sua própria verdade na autenticidade de uma existência coerente consigo mesma. Assim, para Rousseau, a educação será a arte de gerir os contrários, na perspectiva do desenvolvimento da liberdade autônoma.

Consideremos, por exemplo, o problema da liberdade e da autoridade. Rousseau critica de início toda a forma de educação fundada sobre o princípio de uma autoridade que submeta a vontade da criança à de seu mestre. Há que deixar, então, a criança entregue à sua própria vontade? Sendo o mundo o que é, seria um erro fatal e que comprometeria o seu desenvolvimento: se o eu sensível quiser ascender à consciência autônoma, tem que se chocar com a realidade e seria pura ilusão criar ao redor da criança uma

forma de paraíso, forçosamente artificial, no qual o desejo dela se realizaria plenamente: parecendo "seguir a natureza", ela não seguiria senão a opinião dos outros. Como demonstra bem o desenvolvimento do herói epônimo *Emílio*, é preciso, ao contrário, conquistar a própria liberdade e autonomia pessoal além do encontro conflituoso com a dura realidade do mundo, com a realidade do outro, com a da sociedade. É, então, que o educador recupera um papel decisivo, favorecendo a experiência formadora, acompanhando a criança ao longo de todo o seu itinerário, pleno de provas e de emboscadas, enfim e sobretudo, estimulando-o no momento em que se deve esforçar-se por reconstituir-se, por meio da ruptura de seu desejo. A arte do pedagogo consiste em atuar de maneira tal que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança.

Consideremos, em seguida, o encontro entre o conhecimento e experiência. Trata-se de afrontar, também aqui, uma situação contraditória. Se bem que é certo que o conhecimento mata a experiência naquilo que ela tem de espontâneo e de imprevisível, não é menos verdadeiro que ela seja vital para o homem comprometido com este mundo de interesses e cálculos. É por isto que o ensino é essencial. Mas, a pura e simples transmissão do saber que se necessita para viver em sociedade pode originar uma alienação no indivíduo; se a ciência liberta o homem, ela pode, também, encerrá-lo em um novo tipo de conformismo intelectual. É necessário, pois, organizar a transmissão do conhecimento de maneira que a própria criança se encarregue desta tarefa. É nessa etapa em que se impõe uma pedagogia que não seja um simples processo de adaptação da "mensagem" a um "receptor", mas que se baseie no mesmo sentido do saber relacionado ao interesse de cada um.

Desse modo, a sociedade necessita, de agora em diante, criar em seu seio um *ambiente pedagógico* que favoreça, por meio de uma ação adequada aos fins perseguidos, o acesso de cada um à liberdade autônoma. Pensamos na escola, mas o propósito de Rousseau

vai mais além dos limites da instituição, seja ela escolar ou familiar e, de uma maneira geral, dos limites da instituição social, para buscar uma forma de ação que permita ao homem fazer-se livre, apesar da mutilação a que a sociedade submete o seu "eu sensível".

Os mal-entendidos

Pode-se compreender que este tipo de argumentação, tão habilmente matizada e tão sutilmente dialética, tenha dado lugar a muitos mal-entendidos.

Há, primeiro, aqueles que se obstinam em buscar no *Emílio* um tratado prático de educação. Ora, trata-se, ao contrário, de uma ficção romanesca em que a reflexão pedagógica é apresentada com um herói, *Emílio*, de perfil muito impreciso, e um preceptor sem nome, nem biografia, que vivem uma série de experiências que parecem fabricadas e inventadas para ilustrar um enfoque particular. No terceiro *Diálogo*, em que se coloca como "juiz de Jean-Jacques", Rousseau acaba por convencer-se que seu *Emílio*, "livro tão lido, tão pouco compreendido e tal mal avaliado", não é, afinal de contas, senão "um tratado sobre a bondade original do homem, destinado a mostrar como o erro e o vício, estranhos à sua constituição, aí se introduzem, desde o exterior, alterando-a insensivelmente (...)[5]". Assim como os dois *Discursos* haviam operado uma desconstrução completa do universo humano, a obra de *Emílio* encarregar-se-á de reconstruí-lo, por meio de uma "metafísica da educação", que trata, exclusivamente, de formular princípios, pouco importando-se com sua aplicação, como afirma no prefácio.

É até mesmo temerária uma escrupulosa aplicação literal do *Emílio*: o educador pode ser levado a uma catástrofe. Pestalozzi terá essa dolorosa experiência na educação do próprio filho Jakob: a criança de quatro anos ficou entregue a seu livre arbítrio, mas o pai se dedicou sobremaneira a quebrar, sem explicação alguma,

[5] ROUSSEAU, J. -J. *Oeuvres complètes, tomo 1.* Paris: Gallimard, 1959. p. 934.

sua sensibilidade egocêntrica, na esperança de que do choque de vontades nascesse, no interessado, o sentido da lei e da autoridade. Na realidade, o resultado de tudo isso foi uma criança que não compreendia que pai tinha: por um lado, um extremo liberal, mas, por outro, um tirano insuportável. O sistema nervoso de Jakob, já frágil por natureza, sofreu danos irreparáveis[6].

Há, também, aqueles que não aceitam as antinomias de Rousseau e o interpretam no sentido que lhes convém, segundo suas próprias pressuposições, ou com a representação social de uma determinada época. Por isso, o *Emílio*, muitas vezes, foi considerado, tanto por aqueles que queriam uma revanche contra a Revolução Francesa – com a qual Rousseau se viu comprometido muito a contragosto –, como pelos nostálgicos da revolução pedagógica, que o consideram verdadeira bíblia das "pedagogias da liberdade", que advogam a libertação da criança e a proibição de se intervir em seu desenvolvimento. É certo que Rousseau estabeleceu, deliberadamente, seus preceitos sobre o princípio da liberdade: toda atitude que coloca a vontade de *Emílio* sob a dependência de outra vontade é rechaçada sistematicamente. Sua vontade não é menos formada graças a uma ação permanente e enérgica sobre esse "amor de si mesmo", que se constitui como sua raiz. *Emílio* deve dar a si mesmo uma lei e esta lei não pode cair do céu, nem, muito menos, brotar unicamente da expressão de seu próprio interesse; mas, deve forjá-la no encontro conflitivo com o outro. Com efeito, a atmosfera da obra de Rousseau não tem nada de paradisíaco; o herói não perambula à vontade em uma natureza idílica e os episódios que se sucedem são, em sua maioria, dramáticos.

Com frequência se tem recorrido à exortação de Rousseau sobre a necessidade de se observar e de se conhecer uma criança, reduzindo-se o projeto dele a uma psicologia aplicada à educação.

---

[6] SOËTARD, M. *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. Berne: P. Lang, 1981. p. 84 e ss.; p. 204 e ss.

Agir assim é esquecer que sua psicologia é muito aproximativa e longe de ser científica, no sentido que a compreendem nossos experimentadores modernos. Apesar de Rousseau ter sido um apaixonado, sem dúvida, pela experimentação científica, os conceitos por ele utilizados (paixão, interesse, desejo etc.) são permanentemente marcados por equívocos. Psicólogos e psicanalistas poderiam, com toda a razão, sorrir diante de tal amadorismo, mas a questão não é esta. A Rousseau interessa certamente que o educador conheça bem o sujeito que deve educar, quer dizer, a criança e as Ciências Humanas, então nascentes, poderiam contribuir para essa investigação. Entretanto, sem dúvida, o educando não é para ele mais que um sujeito, quer dizer, um ser livre, que reage a todo intento de determinação *a priori* do que é e do que pode chegar a ser: "Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser (...)".

Se a psicologia, como toda ciência humana, baseia seu propósito e suas pesquisas no pressuposto de uma natureza constituída – e que será alhures interpretada segundo tantos pontos de vista existentes nas ciências –, a pedagogia se une a uma natureza plenamente aberta a infinitas possibilidades da liberdade.

Não menor é o mal-entendido dos pedagogos, que têm confundido a proposição de um princípio de ação com uma diretiva que deve ser aplicada tal e qual. Quando Rousseau retarda, o mais possível, o acesso de *Emílio* à leitura, ele não quer dizer de modo algum que rechaça os livros, como tampouco que o *Discours sur les sciences et les arts* [*Discurso sobre as ciências e as artes*] visa à destruição da cultura. O que quer dizer Rousseau é que caso se apresente, prematuramente, à criança, textos já elaborados, juízos estabelecidos e abstrações sem sentido, encerra-se ela em um mundo pré-fabricado, no qual só se pensa por intermédio de outros. Se o conceito, a frase estruturada e o texto escrito permanecem como instrumentos, por excelência, que asseguram ao homem o controle intelectual do mundo, também é preciso que se lhe deem meios para che-

gar a esse controle por si mesmo. Este será o sentido pleno de uma pedagogia da leitura. A leitura não é um fim em si mesma, mas deve iniciar-se no momento oportuno – que pode ser muito diferente de uma criança para outra – no processo de re-apropriação intelectual do mundo. É, com efeito, este o movimento que dá sentido à leitura: na medida em que ela é iniciada e desenvolvida oportunamente é que se forma na criança o desejo de ler.

Outro tema de controvérsia é a educação de Sofia e a maneira como o pensador da igualdade parece abandonar seu princípio assim que se encontra em presença de um ser de outro sexo. Certas fórmulas do livro V do *Emílio* de fato provocaram a cólera das feministas: "A mulher é feita especialmente para agradar ao homem"; deve ser educada conforme os deveres de seu sexo, evitando a busca de verdades abstratas ou especulativas, limitando-se à gestão doméstica e às tarefas do lar. Se falta a Rousseau audácia neste domínio, é seguramente em boa parte por causa de sua busca patológica da mulher-refúgio em um mundo que havia se tornado totalmente estranho. Mas, nem por isso se deve esquecer os extratos do mesmo livro V em que Rousseau denuncia a armadilha que representam as doutrinas igualitárias que reclamam as mulheres. Dotadas de uma natureza essencialmente sensível e prática, as mulheres dispõem de um talento que as coloca em igualdade de condições com seus companheiros: "Em seus encantos está sua própria força (...). Esta habilidade peculiar de seu sexo é uma mui justa compensação da força que lhe falta, sem a qual a mulher não seria a companheira do homem, senão sua escrava. É graças a esta superioridade de talento que ela permanece como sua igual e lhe governa, obedecendo-lhe... Ah! Escolhei a alternativa de as educar como homens e eles o consentirão de bom grado; porque quanto mais as mulheres quiserem se parecer com os os homens, menos elas os governarão e, então, eles serão realmente seus mestres[7]".

[7] ROUSSEAU, J. -J. *Oeuvres complètes, tomo 4*. Op. cit. p. 701.

Este debate nos leva a tentar esclarecer o princípio da igualdade em Rousseau, tal como ele se exprimiu no *Discurso* de 1755 e assim que conseguiu sua realização no projeto educativo do *Emílio*. Não percamos de vista que a referência continua sendo esse "estado da natureza", evocado na primeira parte do *Discours sur l'origine de l'inégalité* [*Discurso sobre a origem da desigualdade*], que se caracteriza por uma total desigualdade de forças, que cada um pode desenvolver com toda a liberdade, em um mundo sem obstáculos. Uma vez no campo social, essas forças tendem a chegar a um acordo entre si e acabam entregando seu poder a uma força superior capaz de arbitrar os conflitos. Ora, eis que este poder entrou, também, em uma era de contestação generalizada que libera, uma vez mais, as forças naturais. É neste contexto que se inscreve a missão da pedagogia: trabalhar intensamente – a gestão dos contrários determina! – favorecer a integração social do desejo natural em um universo ameaçado pela violência e promover a liberação deste desejo de autonomia, no contexto de insatisfação social que caracteriza nossas sociedades modernas. Em outras palavras, a missão da escola não é tanto garantir a igualdade, mediante uma integração forçada, mas a de dar a cada um os instrumentos de sua liberdade, em um contexto de responsabilidade e solidariedade ativas[8].

Convém, pois, pensar duas vezes antes de considerar Rousseau como pai da "educação republicana". Já no tempo da Revolução Francesa, os que organizavam a instrução pública, mesmo que tenham pago tributo a Rousseau, experimentaram as maiores dificuldades ao integrar, em seus projetos, os esquemas de *Emílio*, que eram antes de tudo considerados como um modelo de educação privada. Eles foram, então, obrigados a deduzir, a partir de uma interpretação

[8] Uma excelente ilustração desta forma de ação figura na *Lettre de Stans* [*Carta de Stans*], publicada por Pestalozzi em 1799. De uma maneira geral, o procedimento de Pestalozzi retrata bem, por meio de uma obra consagrada inteiramente à prática, a evolução de Rousseau desde a aplicação literal de seu projeto até a compreensão de seu espírito (SOËTARD, M. *Rousseau*. Genebra: Éditions Coeckelberghe, 1988. p. 149-150).

estritamente política do *Contrato social*, a necessidade de uma educação cívica elaborada na única perspectiva de assegurar a integração à nova cidadania, e atribuindo as frases embaraçosas do *Emílio* à subjetividade exarcebada de seu autor. A publicação póstuma do manuscrito das *Considérations sur le gouvernement de Pologne* [*Considerações sobre o governo da Polônia*], em que Rousseau aconselha a instalação de um sistema de educação nacional, surge para respaldar a tese sociocêntrica.

Esta interpretação política tem a desvantagem de esquecer rapidamente algumas frases contundentes que se abrem e fecham o *Emílio:* "A instituição pública já não existe e não pode existir mais; porque onde não há mais pátria, já não pode haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser apagadas das línguas modernas" (Livro I); "Vão é esperar a liberdade sob a tutela das leis. Leis! Onde estão as leis e onde são respeitadas? Por todo o lado não se vê reinar sob este nome senão o interesse particular das paixões dos homens (...)" (Livro V). Vale dizer que o ceticismo de Rousseau sobre todas as formas de governo permanece intacto desde as análises corrosivas dos *Discursos*. Dada a corrupção das instituições, o *Contrato social* continua sendo, certamente, um sonho, uma necessidade, que orienta a ação política... mas, é um sonho do qual é preciso se precaver de transformá-lo em realidade.

A realidade humana, daí em diante, será um processo essencialmente educativo que requer uma reconstrução da humanidade na base de interesses que cada um tem nela, começando pelo adolescente que tem a vantagem de poder viver este processo desde a sua origem. E é graças à educação que a política, ela mesma enredada em uma contradição sem saída, pode de novo recuperar seu sentido.

Com este raciocínio, apenas tentamos recuperar a profunda relação entre *Emílio* e o *Contrato social*, tal como pensava Rousseau. Efetivamente, ele atribuía mais importância ao seu tratado de educação do que a seu opúsculo político, compêndio de uma obra mais ampla sobre as *instituições políticas* que ele jamais pôde concluir;

se "os dois juntos formam um todo", escreveu ele a um correspondente, fica claro que o *Contrato social* "deve se tornar uma espécie de apêndice" ao tratado de educação[9]. É verdade que toda substância do *Contrato social* se encontra no Livro V do *Emílio*, mas sob a forma de "proposições e questões", que devem ser examinadas e que não se transformam em princípios, "antes de serem suficientemente resolvidas"[10]. É dessa forma, que se põe o dedo nas raízes da política no universo da educação.

De todos os mal-entendidos que pesaram na interpretação do *Emílio*, o político é, sem dúvida alguma, o mais carregado de consequências. Ele opôs obstáculos à perspectiva antropológica original que Rousseau havia elaborado em torno da ideia de educação e que conferia às ações humanas nova base de significado. Pode se explicar este "desvio" pelo cuidado que tiveram nossas sociedades modernas – nascidas da comoção de 1789 – de recuperar, a qualquer custo, uma estabilidade. Já que a ideia revolucionária esgotou seus efeitos, cabe esperar que a crítica devolva à educação todas as suas chances de êxito.

Uma posteridade contraditória

Evocando "Rousseau e sua contraditória posteridade", um analista do pensamento educacional contemporâneo fez a seguinte observação:

> Compreende-se que leitores apurados, pedagogos pouco ciosos de seu dever, para assimilar as teorias educativas de Rousseau e aprofundar suas ideias filosóficas, ignoraram os sutis equilíbrios do pensamento de Rousseau. *Emílio foi*, desde o século XVIII e ainda hoje o é, uma leitura equivocada... [11].

Compartilhamos inteiramente desta opinião.

---

[9] *Correspondance générale de J. J-Rousseau.* Paris: P. P. Plan, v. 6, p. 233, 1924-1934.

[10] ROUSSEAU, J. -J. *Oeuvres complètes, tomo 4*. Op. cit. p. 837.

[11] ULMANN, J. , Introdução. In: ______. *La pensée éducative contemporaine*. Paris: Vrin, 1982.

Mas Rousseau pode assumir sem problemas esta posteridade contraditória. É assim que tantos os partidários da não intervenção do adulto na autodeterminação infantil (as comunidades escolares de Hamburgo, a escola de A. S. Neill, em Summerhill), como aqueles que se limitam a "facilitar" o livre desenvolvimento do desejo natural de aprender da criança (Rogers e a não-diretividade), podem se apoiar legitimamente sobre princípio da "educação negativa", segundo a qual o mestre é chamado a "fazer tudo sem fazer nada" e "dar à criança o desejo de aprender", sendo-lhe bom qualquer método. Mas, quem assim pensa reforça a desnaturalização do desejo das instituições sociais. Nossa sociedade sendo o que é, como escreve acertadamente Georges Sniders, "seria uma ilusão deixar a criança à sua própria espontaneidade, porque o que se exprimiria nela não seria jamais a natureza, mas um conjunto das influências não criticadas e não corrigidas que a recobrem". E este autor ainda cita a passagem do livro III do *Emílio*: "Um homem que quisesse ver a si mesmo como um ser isolado, não levando nada em consideração e se bastasse a si mesmo, seria, inevitavelmente, um ser miserável[12]". Os "libertadores do desejo natural" acabaram rapidamente por aceitar, a realidade obriga, numerosos compromissos com as instituições sociais das quais pretendiam prescindir anteriormente.

Assim, o educador não pode fugir de suas responsabilidades neste mundo tal qual ele é; deverá, apesar da oposição geral , fazer a obra da educação, mas de tal maneira que "vosso aluno creia sempre ser o mestre e que vós mesmos é que o sejais[13]". O pedagogo deverá, pois, cuidar do desejo da criança, deixando-a livre e até obrigando-a a sê-lo. Para garantir o respeito a essa segunda exigência recorrer-se-á a um projeto pedagógico claro e preciso em que a instrução se fará por "necessidade das coisas", fora da vontade humana. O único problema é que este projeto só poderá se estabelecer sobre a

[12] SNYDERS, G. *La pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles*. Paris: PUF, 1965.

[13] ROUSSEAU, J. -J. *Oeuvres complètes, tomo 4*. Op. cit. p. 362.

base de um pressuposto fundado no ponto de vista sobre o homem e sobre o que ele deve ser. É aqui que, partindo do *Emílio*, vão se desenhar as grandes correntes que constituirão a história da pedagogia e cujo desenvolvimento prefigurou Pestalozzi em torno de três grandes eixos orientados por três elementos: *coração, cabeça e mão.*

Rousseau abriu as portas da humanidade ao coração – a sensibilidade, o sentimento, a paixão –, exigindo que ele estivesse em igualdade com a razão. Toda uma coorte de pedagogos enveredar-se-á por este caminho, desejosos de fundamentar sua ação sobre o primado do amor, da confiança, da unidade da vida: de Fröbel a Korczak, passando por todas as experiências que se esforçaram para criar em torno da criança "um lugar de vida", até nossos modernos educadores ávidos de comunicação e que buscam a identidade na transparência da relação. Todos eles se esquecem, entretanto, que o personagem que encarna, sem dúvida, o melhor pedagogo para Rousseau é Julia, na *Nouvelle Héloïse* [*Nova Heloísa*]. Se ele se deixa levar por arroubos pré-românticos, manifesta, não menos, uma distância permanente em relação à atmosfera do livro e, em particular, de suas crianças. Júlia revelar-se-á, na obra, mais como uma mulher do dever do que do amor. Rousseau o será, da mesma maneira, naquilo que diz respeito à frieza e à indiferença aparentes do preceptor. Vê-se, também, que o sentimento que une *Emílio* a seu mentor mistura ao afeto uma espécie de temor e amor apoiado na estima.

Para o preceptor, com efeito, tudo parece se resolver em uma perspectiva superior e calculada. Vista desse ângulo, a pedagogia seria, essencialmente, uma questão de inteligência, de uma inteligência apta, sobretudo, para captar as leis que regem o desenvolvimento da natureza humana e para antecipar, assim, sua evolução. É aqui que se abre a grande corrente dos pedagogos que se apoiaram sobre um conhecimento positivo dos fatores que determinam a evolução da humanidade sejam de ordem biopsíquica

(Decroly, Montessori), seja psicológica (de Herbart a Piaget), seja sociológica (Spencer, Durkheim, a *Emanzipationspädagogik).* Deparamo-nos aqui com uma encruzilhada de interpretações em que todas podem se legitimar recorrendo à obra de Rousseau: a lei do interesse vital coabita com o enfoque genético, todo ele sobre um fundo de crítica social constante. Além disso, desde o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, sabemos o que é necessário pensar sobre esses saberes sociais e sobre a pretensão de cada um deles em responder sobre a natureza humana em sua integralidade.

Uma outra grande corrente apoiará sua inspiração no fato de que *Emílio* está sempre situado onde lhe é exigida uma ação, em que se vê regularmente engajado em uma prática sobre a qual ele é levado a refletir *a posteriori*; a exigência que lhe é imposta de ter um trabalho manual o situa na esfera do trabalho social. Para esta corrente, a educação será essencialmente uma questão prática. Nesta corrente, encontrar-se-ão os métodos da "Pedagogia Ativa" – como os que tenderam a fazer da criança um técnico de seu próprio saber (Freinet), ou as experiências de formação pelo trabalho (Dewey, Makarenko)– até a utilização das tecnologias modernas que seriam chamadas a transformar o comportamento e as práticas dos educadores. Não obstante, Rousseau proclama em toda a sua obra que, se a criança deve se realizar na e pela ação, esta práxis somente tem sentido em uma compreensão superior que não é própria da esfera da ação: trata-se uma vez mais de compreender o que está em jogo no ato educativo.

Pedagogias do *coração*, pedagogias da *cabeça*, pedagogias da *mão*: Rousseau assume inteiramente as contradições de que se encarregou sua posteridade. Mas, ele ainda está vivo, quando no declínio de seu desafio histórico, esses entusiastas defensores da relação afetiva, da inteligência discursiva, ou da ação produtiva, formulavam invariavelmente a pergunta: tem a pedagogia a possibilidade de abrir caminho neste mundo histórico em que sua ação tenha

acabado de se encalhar? Quando chega a desesperança – como em Pestalozzi, em seu retiro de Neuhof – voltam-se as vistas para *Emílio*, esse "livro de sonho", que releem avidamente, como se, todavia, ele não tivesse ainda confiado seu segredo, como se continuasse "um livro lacrado", segundo a expressão de Pestalozzi, no crepúsculo de sua existência rica de experiências.

E qual é esse segredo? Talvez, seja simplesmente, que o homem – e antes de tudo, o *Homo educandus* – esteja muito além daquilo que possamos pensar em termos científicos, filosóficos e políticos; que seja essencialmente livre e que todos os esforços que se façam para amá-lo, entendê-lo e colocá-lo em ação, duvidando dessa liberdade, estejam condenados ao fracasso. Se a educação é, efetivamente, uma questão de amor, a cada instante se corre o risco de asfixiar a criança com excesso de afeto. É, pois, indispensável que o amor permaneça dentro dos limites de uma atitude de fé no que a natureza tem, verdadeiramente, de intenção de fazer pelo outro, no caso, pela criança. Se a educação consiste em compreender de maneira positiva o sujeito que será formado e os fatores que o determinam, corre-se o risco de fazer dessa pessoa um simples resultado destas determinações. Convém, por isso, vigiar o limite além do qual este conhecimento positivo anula o poder do homem controlar sua própria natureza. Se a educação é, essencialmente, uma questão de ação, o perigo estaria em fazer do educando um simples produto técnico; neste caso, convém resituar, constantemente, essas técnicas dentro da esfera da liberdade e da independência.

> É, seguramente, de acordo com o espírito do *Emílio*, que a educação será menos um projeto que deva ser inscrito na realidade histórica do que uma forma a ser dada à ação pedagógica em si mesma, levando em conta o que é pesquisado por meio dela e os equilíbrios que ela provoca. Este não seria o menor paradoxo da obra de Rousseau: este sonhador da educação, porque soube ir até o limite de seu sonho, revelar-se-ia, definitivamente, um mestre em práticas pedagógicas.

E é indubitavelmente sob este ponto de vista que Rousseau soube ver, na ideia da educação, a pedra angular de nossa modernidade, ainda que persistamos, apoiando-a em projetos sem saída. E nisto, Rousseau segue adiante de nós e continua tendo o que nos dizer ante os grandes desafios de nosso tempo.

> Basta, por exemplo, observar os conflitos culturais que debilitam cada vez mais as estruturas de nossas nações e ameaçam rompê-las irremediavelmente. Dividido ele mesmo entre dois mundos – o de Genebra (republicano, calvinista e particularista) e o de sua pátria de predileção, a França (monárquica, católica e universalista) –, Rousseau formulou, em seus dois *Discursos* o impiedoso diagnóstico da dissociação dos universos culturais cuja estabilidade parecia garantida para a eternidade. A cultura, longe de planar em céu ideal, está vinculada aos interesses vitais dos que a ela se aderem e fomenta os que possuem um sentimento de dominação. Não nasceram as ciências da necessidade de se proteger, as artes do afã de brilhar e a filosofia do desejo de dominar? O poder pertence aos mais cultos, aos mais hábeis no manejo desse florão da cultura que é a palavra. Com esta tomada de consciência se abre a "crise da cultura".
>
> Não se pode esperar que os Estados históricos superem uma crise na qual estão eles mesmos implicados. Necessita-se, pois, de um espaço social específico, no qual possa se desenvolver em liberdade um processo de reconstrução da cultura, que transcenda sua diversidade reencontrada, na qual sua forma, universal apesar de tudo, possa se dar um novo conteúdo, mais conforme com os interesses de quem se adere a ela: um espaço educativo. Mas, tampouco, aqui, seria menos uma questão de instituição, à mercê da loucura e das contradições dos homens, que o efeito de uma ação pedagógica apta a favorecer em cada um, mais além do conflito social das culturas, a capacidade de descobrir e de se (re)apropriar dos valores que os sustentam. Quando, no Livro V do *Emílio*, o jovem regressa de seu périplo europeu, em que apreendeu toda a medida da diversidade histórica dos povos e da relatividade de suas constituições sociais, ele acaba por se convencer que, se o homem deve muito à pátria que o viu nascer e à cultura que o alimentou, ele não deve esperar mais do que elas podem lhe dar dentro dos limites históricos que lhes são próprios. E é, definitivamente, de um modo socrático, do fundo de si mesmo, em

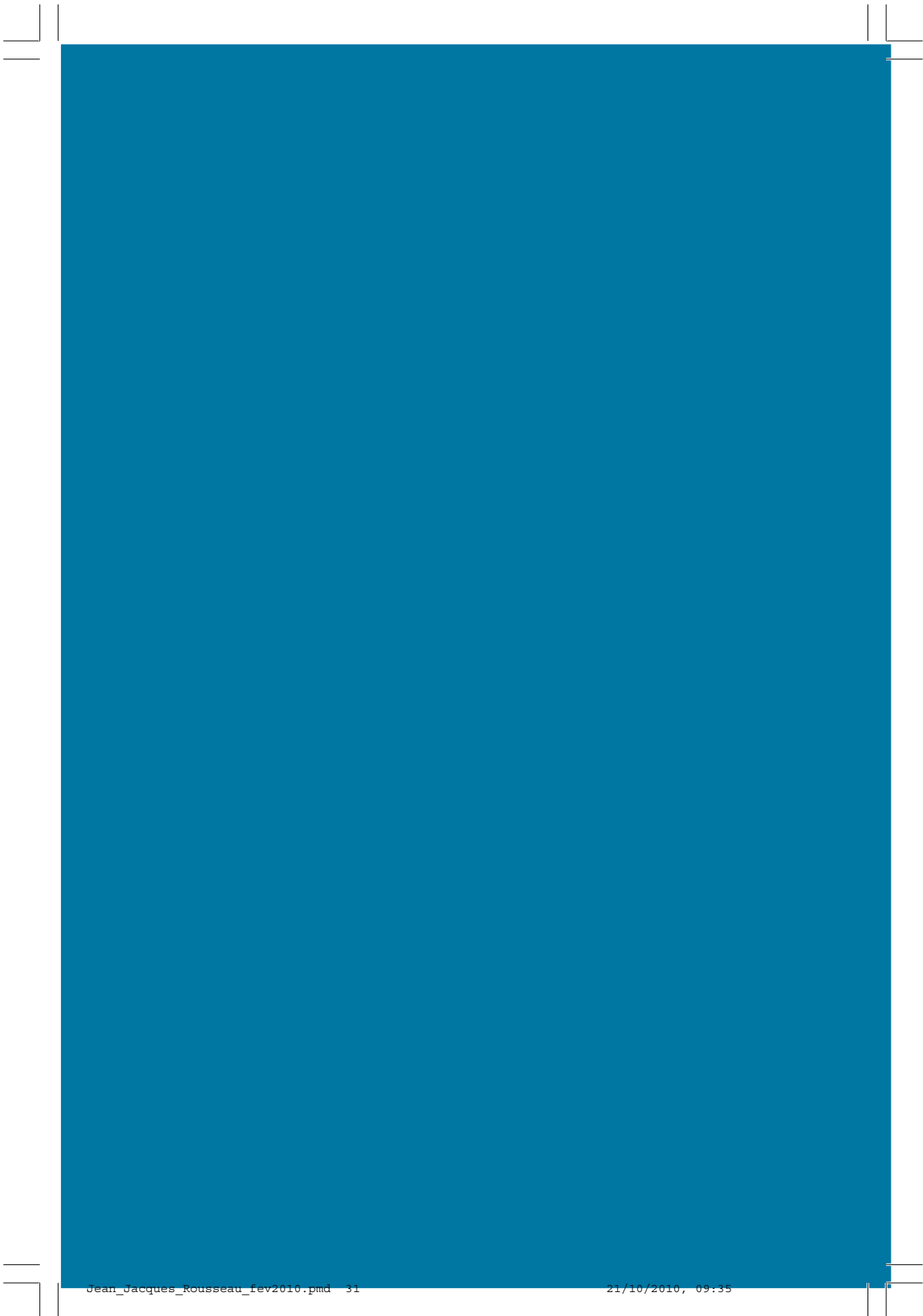
seu coração de homem livre, que terá de encontrar a energia para a indispensável regeneração cultural.

Rousseau abriu-nos, assim, mediante a análise das contradições que continuam esgarçando nosso tecido social, as portas da modernidade, indicando-nos o caminho que devemos seguir: a educação e a formação dos homens. Se ele mesmo não segue essa senda é porque, depois de descartar toda a prática estabelecida, não queria satisfazer-se "com uma meia prática pedagógica"[14]. O que importa, como explicou ainda no prólogo do *Emílio*, era que a educação proposta foi "conveniente para o homem e bem adaptada ao coração humano".

É ela ainda válida para o final do século XX? É claro que as contradições têm se radicalizado: nunca as pretensões da ciência e da técnica tinham sido tão grandes; mas, jamais seu poder foi tão contestado; o desejo de comunicação jamais foi tão profundo quanto em uma época em que se produzem tantos meios para que ela seja satisfeita e nunca se falou tanto na ação, sem se deixar de ser consciente quanto às incoerências da prática. Tudo isso testemunha, definitivamente, de uma grande fragilidade conceitual, particularmente manifesta na reflexão sobre a educação, estilhaçada entre as paixões e as modas da época.

Se Rousseau pudesse nos ajudar a recriar a "ideia" deveríamos a ele um reconhecimento histórico.

---

[14] NT. No original, em francês, o autor se vale de uma metáfora "une bonne à demi", que literalmente quer dizer "uma meia empregada".

TEXTOS SELECIONADOS

As antologias são organizadas de acordo com os mais diversos critérios, mas sempre obedecem ao objetivo de representar, significativamente, o pensamento de determinado(s) autor(es). Neste caso, como uma das finalidades da obra é reconstituir o significado de determinado pensador na educação e no pensamento pedagógico brasileiros, escolhemos as categorias, atribuídas a Rousseau, mais recorrentes entre nós, seja nas aplicações dos educadores, seja nos discursos dos pesquisadores deste campo no Brasil.

Entre elas, sejam as relativas ao campo político, sejam as referentes ao campo da educação, destacamos:

1. Educação natural, indireta ou negativa;
2. Puericentrismo;
3. Paradoxo;
4. Bom selvagem;
5. Jusnaturalismo;
6. Contratualismo e
7. Vontade geral.

Ao lado das categorias propostas intencionalmente pelo autor de *O contrato social*, destacamos, também, o eurocentrismo, próprio de um projeto burguês global, que se iniciara no século XVI e se consolidava no século XVIII, atingindo, hoje, atingiu os mais recônditos lugares do Planeta.

Esta antologia foi extraída das duas obras capitais de Rousseau: *Emílio ou da educação* e *O contrato social*.

ROUSSEAU, J. -J. *Emílio ou da educação.* 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Trad. Roberto Leal Ferreira.

Educação natural, indireta ou negativa

1. [...] Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e do que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.

Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer deste desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres. O discípulo em quem suas diversas lições se opõem é mal educado e jamais estará de acordo consigo mesmo; aquele em que todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho para seu objetivo e vive consequentemente. Só esse é bem educado.

Ora, dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós, a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única de que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança? (p. 9).

2. Mas talvez o termo natureza tenha um sentido vago demais. Cumpre determiná-lo aqui.

Dizem que a natureza é apenas o hábito. Que significa isso? Não existem, hábitos que só se contraem pela força e jamais abafam a

natureza? Assim é, por exemplo, o hábito das plantas cuja orientação vertical é contrariada. Posta em liberdade, a planta conserva a inclinação que a forçaram tomar, mas nem por isso a seiva muda sua direção primitiva e, se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo ocorre com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos na mesma direção, podemos conservar as que resultam do hábito e nos são menos naturais; mas, assim que a situação muda, o hábito cessa e a natureza retorna. A educação certamente não é senão um hábito. Ora, não há pessoas que esquecem ou perdem a educação, e outras que a conserva? De onde vem essa diferença? Se é para restringir o nome da natureza aos hábitos conformes à natureza, podemos poupar este galimatias[15] (p. 10).

3. [...] é com essas disposições primitivas que deveríamos relacionar tudo, e isso só seria possível se nossas três educações fossem apenas diferentes; que fazer, porém, se são opostas, se, em vez de educar um homem para si mesmo, queremos educá-lo para os outros? (p. 10).

4. O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo (pp. 11 e 12).

5. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada senão a

[15] Discurso verborrágico, esquisito, hermético e ininteligível até para seu próprio autor (nota dos organizadores).

si mesmos. Ora, sendo comuns a todos, estas demonstrações não enganam ninguém. São preocupações vãs (p. 13).

6. Arrastados pela natureza e pelos homens a caminhos contrários, forçados a nos dividir entre esses diversos impulsos, seguimos uma composição que não nos leva nem a um, nem a outro objetivo. Assim, combatidos e errantes durante toda a nossa vida, terminamo-la sem termos podido entrar em acordo com nós mesmos, nem para os outros (pp. 13 e 14).

7. Resta, enfim a educação doméstica ou da natureza, mas o que se tornará para os outros um homem que tenha sido educado unicamente para si mesmo? Se porventura o duplo fim que nos propomos pudesse reunir-se em um só, suprimindo as contradições do homem, suprimiríamos um grande obstáculo à sua felicidade. Para julgar sobre isso, seria preciso vê-lo todo formado; seria preciso ter observado suas inclinações, ter visto seus progressos, seguido sua marcha; numa palavra, seria preciso conhecer o homem natural [...]

Para formar este homem raro, o que temos de fazer? Muito, sem dúvida: impedir que algo seja feito. Quando se trata apenas de ir contra o vento, bolinamos; se, porém, o mar estiver agitado e quisermos permanecer parados, deveremos lançar âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que teu cabo não se desamarre ou a âncora não se solte, e o barco se ponha à deriva antes que o percebas (p. 14).

8. Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição do homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que o homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu.

Nosso verdadeiro estudo é a condição humana (pp. 14 e 15).

9. [...] a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco; nosso primeiro preceptor é a nossa ama-de-leite. Assim, a palavra *educação* tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos: significava alimentação (p. 15).

10. Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda a espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor. [...]

Eis a regra da natureza. Por que as contrariais? Não vedes que, acreditando corrigi-la, destruís sua obra, impedis o resultado de seu trabalho? Fazer por fora o que ela faz por dentro é, segundo vós, duplicar o perigo; mas, pelo contrário, é atraí-lo para longe, é cansá-lo. [...] O destino do homem é sofrer em todos os tempos. [...] Lamentamos a sorte da infância, mas é a nossa que deveríamos lamentar. Nossos maiores males vêm-nos de nós mesmos (pp. 24 e 25).

11. Uma criança passa assim seis ou sete anos entre as mãos das mulheres, vítima dos caprichos delas e dos seus e, depois de lhe terem ensinado isso e aquilo, vale dizer, depois de terem enchido sua memória ou de palavras que não pode entender, ou de coisas que não lhe servem para nada, depois de terem sufocado a natureza pelas paixões que fizeram nascer, colocam este ser factício nas mãos de um preceptor que acaba de desenvolver as sementes artificiais que já encontra completamente formadas, e lhe ensina tudo, exceto a se conhecer, exceto a tirar partido de si mesmo, exceto a saber viver e se tornar feliz. Enfim, quando essa criança, escrava e tirana, cheia de ciência e carente de juízo, igualmente débil de corpo e alma, é jogada no mundo, mostrando sua incapacidade, seu orgulho e todos os seus vícios, isso faz com que deplorem a miséria e a perversidade humanas. É engano; aquele é o homem de nossas fantasias; o da natureza é feito de outra maneira (pp. 25 e 26).

12. Quereis que a criança conserve sua forma original? Preservai-a desde o instante em, que vem ao mundo. Assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta; jamais tereis êxito de outra maneira. [...] Ela seria mais bem educada por um pai judicioso e limitado do que pelo mais hábil professor do mundo, pois o zelo suprirá melhor o talento do que o talento ao zelo (p. 26).

13. Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si, e esquecer o que só nós lhe poderíamos ensinar. Haverá algo mais tolo do que o trabalho que temos para ensiná-las a andar, como se tivéssemos visto alguém que, por descuido da ama-de-leite, não soubesse andar quando adulto? Pelo contrário, quantas pessoas vemos que andam mal por toda a vida porque lhes ensinaram mal a andar! (p. 71).

14. Respeitai a infância e não vos apressei em julgá-la, quer para bem, quer para mal. Deixai as exceções se revelarem, se provarem, se confirmarem muito tempo antes de adotar para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações. Dizei que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que o perdeis muito mais empregando-o mal do que não fazendo nada, e que uma criança mal instruída está mais distante da sabedoria do que aquela que não foi absolutamente instruída. Ficais alarmados por vê-la consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda sua vida, nunca estará tão ocupada. Platão em sua *República,* considerada tão austera, só educa as crianças em festas, jogos, canções, passatempos; dir-se-ia que ele terminou quando lhes ensinou a se divertirem bem, e Sêneca, falando da antiga juventude romana, disse: ela estava sempre de pé; não lhe ensinavam nada que ela devesse aprender sentada. Teria por isso valido menos, quando chegou à idade viril? Não admireis muito, portanto que, para aproveitar toda a vida, não quisesse dormir nunca?

Direis: este homem é louco; não desfruta o tempo, mas perde-o; para fugir do sono, corre da morte. Considerai, pois, neste caso ocorre a mesma coisa, e a infância é o sono da razão (p. 119).

15. Embora a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve realmente sem outra. Antes da idade da razão, a criança não recebe ideias, apenas imagens, e a diferença entre uma e outras é que as imagens são apenas pinturas absolutas de objetos sensíveis, e as ideias são noções dos objetos determinadas por relações. Uma imagem pode estar sozinha no espírito que a imagina, mas toda ideia supõe outras ideias. Quando imaginamos, não fazemos nada além de ver; quando concebemos, comparamos. Nossas sensações são meramente passivas, ao passo que todas as percepções ou ideias nascem de um princípio ativo que julga. Isso será demonstrado em seguida (p. 120).

16. Não existe língua bastante rica para fornecer tantos termos, expressões e frases quantas são as modificações que nossas ideias podem ter (nota de rodapé, Livro II, p. 121).

17. Tem-se muito trabalho para buscar os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivaninhas, mapas; faz-se do quarto da criança uma oficina gráfica. Locke pretende que a criança aprenda a ler com os dados. Não é uma invenção bem pensada? Que pena! Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança, e depois deixai vossas escrivaninhas e vossos dados, pois qualquer método lhe servirá (p. 135).

18. Quanto mais insisto sobre o meu método inativo, mais percebo que as objeções se reforçam. Se vosso aluno nada aprende de vós, aprenderá com outros. Se não prevenirdes o erro com a verdade, ele aprenderá mentiras; os preconceitos que temeis lhe dar , ele os receberá de tudo que o rodeia, eles entrarão por todos os seus sentidos, ou corromperão a sua razão entes mesmo que ela esteja formada, ou então seu espírito, embotado por uma longa inação,

absorver-se-á na matéria. A falta de hábito na infância de pensar suprime a faculdade de fazê-lo para p resto da vida (p. 136).

19. Tomai com vosso aluno o caminho oposto; que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós. Não há sujeição mais perfeita do que a conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade. A pobre criança que nada sabe, que nada pode, que nada conhece, não está à vossa mercê? Não dispondes, com relação a ela, de tudo que a cerca? Não podeis agir sobre ela como quereis? Seus trabalhos, suas brincadeiras, seus prazeres, seus sofrimentos, não está tudo em vossas mãos sem que ela saiba? Sem dúvida, ela só deve fazer o que quer, mas só deve querer o que quereis que ela faça. Ela não deve dar um passo sem que o tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer. [...] Deixando-a assim dona de suas vontades, não incentivareis caprichos. Fazendo sempre apenas o que lhe convém, logo ela só fará o que deve fazer, quando se tratar de seu interesse presente e sensível vereis toda a razão de que é capaz desenvolver-se bem melhor e de uma maneira bem mais apropriada a ela do que em estudos de pura especulação (pp. 140 e 141).

20. É por esses e outros meios semelhantes que, durante o pouco tempo que estive com ele, consegui fazer com que fizesse tudo o que eu queria, sem lhe ordenar nada, sem lhe proibir nada, sem sermões, sem exortações, sem aborrece-lo com aulas inúteis. Assim, enquanto eu falava, ele ficava contente; ele compreendia que algo não ia bem, e sempre a lição vinha-lhe da própria coisa (p. 147).

21. Mostrando em que devemos empregar a longa ociosidade da infância, entrarei num pormenor que parecerá ridículo. Engraçadas lições, dirão, que, caindo sob vossa própria crítica, se limitam a ensinar que ninguém precisa aprender! Por que gastar tempo com instruções que vêm sempre por si mesmas, e que não custam nem sofrimentos nem cuidados? Que criança de doze anos não sabe tudo o que quereis ensinar ao vosso aluno e mais o que seus professores lhe ensinaram?

Senhores, estais enganados; ensino a meu aluno uma arte muito longa.

Difícil, que vossos alunos certamente não têm: é a arte de ser ignorante, pois a ciência daquele que só acredita saber o que sabe reduz-se a pouquíssima coisa. Dais a ciência cedo; eu me ocupo do instrumento próprio para adquiri-la [...] (p. 149).

22. Segue-se daí que os gostos mais naturais devem ser também os mais simples, pois são aqueles que se transformam mais facilmente, ao passo que, ao se aguçarem, ao se irritarem com nossas fantasias, eles assumem uma forma que não muda mais. O homem que não é de nenhum país adaptar-se-á sem dificuldades aos costumes de qualquer país, mas o homem de um país já não se torna o de um outro país.

Isso me parece verdadeiro em todos os sentidos, e mais ainda quando aplicado ao gosto propriamente dito. [...] A primeira vez que um selvagem bebe vinho, ele faz careta e o recusa; e, mesmo entre nós, quem quer que tenha vivido até os vinte anos sem provar licores fermentados não conseguirá acostumar-se com eles. Seríamos todos abstêmios se não nos tivessem dado vinho em nossa juventude. Finalmente, quanto mais nossos gostos são simples, mais eles são universais; as mais comuns repugnâncias recaem sobre os pratos compostos. Viu-se alguma vez alguém que tivesse aversão pelo pão ou pela água? Eis o rastro da natureza, eis portanto também a nossa regra. Conservemos na criança o seu gosto primitivo o mais possível; que sua comida seja comum e simples, que seu paladar só se familiarize com os sabores pouco picantes e não forme para si um gosto exclusivo (p. 191).

23. O grande inconveniente dessa primeira educação é que ela só é perceptível aos homens clarividentes e, numa criança educada com tanto cuidado, olhos vulgares enxergam apenas um moleque. Um preceptor pensa mais em seus interesses do que nos de seu aluno; tenta provar que não está perdendo tempo e ganha bem o

dinheiro que lhe dão; oferece-lhe um saber de fácil exibição, que se possa mostrar quando se quiser; não que o que lhe ensina seja útil, contanto que seja facilmente visível. Amontoa, sem escolha, sem distinção, cem coisas em sua memória. Quando se trata de examinar a criança, fazem-no desembrulhar sua mercadoria; ele a exibe, todos ficam contentes; em seguida, ele embrulha de novo o pacote e vai embora. Meu aluno não é tão rico assim, não tem pacote para desembrulhar, nada tem para mostrar, a não ser ele mesmo. Ora, uma criança, assim como um homem, não se vê num instante. Onde estão os observadores que sabem distinguir ao primeiro olhar os traços que a caracterizam? Tais pessoas existem, mas são poucas; e, dentre cem mil pais, não se encontrará nenhuma delas (p. 209).

24. A inteligência humana tem seus limites. Não somente um homem não pode saber tudo, como nem pode saber completamente o pouco que sabem os outros homens. Já que a contraditória de cada proposição falsa é uma verdade, o número de verdades é inesgotável, assim como o de erros. Há, portanto, uma escolha das coisas que devemos ensinar, assim como do tempo próprio para ensiná-las. Dos conhecimentos que estão ao nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis e outros servem para alimentar o orgulho de quem os tem. Os poucos que realmente contribuem para o nosso bem-estar são os únicos dignos das pesquisas de um homem sábio e, portanto, de uma criança que queiramos tornar sábia. Não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil (p. 213).

25. Transformemos nossas sensações em ideias, mas não saltemos de repente dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Nas primeiras operações do espírito, sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução além a não ser os fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras.

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos

apressei em satisfazê-la. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente. Se alguma vez substituirdes em seu espírito a razão pela autoridade, ele já não raciocinará e não será mais do que joguete da opinião dos outros (p. 216).

26. À medida que a criança progride em inteligência, outras considerações importantes obrigam-nos a escolher melhor suas ocupações. Assim que ela consegue conhecer suficientemente a si mesma para compreender em que consiste o seu bem-estar, assim que ela consegue entender relações bastante amplas para julgar o que lhe convém e o que não lhe convém, está em condições de perceber a distância entre o trabalho e a diversão e só considerar esta última como descanso do outro. Então, objetos de utilidade real podem entrar em seus estudos e levá-la a dar-lhes uma atenção mais constante do que dava a meras diversões. Sempre renascente, a lei da necessidade cedo ensina o homem a fazer o que não gosta para prevenir um mal que lhe desagradaria ainda mais. Este é o uso da previdência, e da previdência bem ou mal ordenada nasce toda a sabedoria ou toda miséria humana (p. 232).

27. *Para que serve isto?* Eis, doravante, a palavra sagrada, a palavra determinante entre ele e mim em todas as ações de nossa vida; eis a questão que de minha parte segue-se infalivelmente a todas as suas perguntas, e que serve de freio àquele amontoado de interrogações tolas e aborrecidas com que as crianças cansam sem cessar e sem resultados todos os que a cercam, mais para exercer sobre eles algum tipo de domínio do que para tirar algum proveito. A criança a quem, como sua mais importante lição, ensinamos a só querer saber coisas úteis interroga como Sócrates; não faz nenhuma pergunta sem dar a si mesma a razão que sabe que lhe pedirão antes de respondê-la.

Vede que poderoso instrumento coloco entre vossas mãos para agir sobre vosso aluno. Não sabendo a razão de nada, ei-lo quase

reduzido ao silêncio quando quiserdes; e vós, pelo contrário, que vantagem vossos conhecimentos e vossa experiência vos dão para lhe mostrar utilidade de tudo o que lhe propondes! Pois, não vos enganeis, fazer-lhe essa pergunta é ensinar-lhe a fazê-la a vós por sua vez, e deveis estar certo de que, sobre tudo o que lhe propuserdes daí em diante, ele, seguindo vosso exemplo, não deixará de dizer: *Para que serve isto?* (pp. 234 e 235).

28. [...] Já que precisamos absolutamente de livros, existe um que oferece , ao meu ver, o melhor tratado de educação natural. Será o primeiro livro que Emílio lerá; sozinho, constituirá por bastante tempo sua biblioteca inteira, e nela sempre ocupará lugar de destaque. Será o texto a que todas as nossas conversas sobre as ciências naturais servirão apenas de comentários. Servirá de prova durante o nosso aprendizado sobre o estado de nosso juízo e, enquanto nosso gosto não se corromper, sua leitura sempre nos agradará. Qual é, então, esse livro maravilhoso? Será Aristóteles? Será Plínio? Buffon? Não, é *Robinson Crusoé* (p. 244).

29. Uma profissão para meu filho! Meu filho, artesão! Senhor, pensais nisto? Penso melhor do que vós, minha senhora, que quereis reduzi-lo a jamais poder ser senão um lorde, um marquês, um príncipe, e talvez, um dia, menos do que nada; de minha parte, quero dar-lhe uma posição que não possa perder, uma posição que o homem honre em todos os tempos; quero eleva-lo á condição de homem e, digais o que dissestes, ele terá menos pares com esse título do que com todos os que receber de vós (pp. 262 e 263).

30. Eis-nos de volta a nós mesmos. Eis nossa criança prestes a deixar de sê-lo, de volta ao seu indivíduo. Ei-la sentindo mais do que nunca a necessidade que a une às coisas. Depois de ter começado por exercitar seu corpo e os seus sentidos, exercitamos seu espírito e seu juízo. Finalmente reunimos o emprego de seus membros ao de suas faculdades; fizemos um ser ativo e pensante; para terminar o homem, só nos resta fazer um ser amoroso e sensível,

isto é, aperfeiçoar a razão pelo sentimento. Mas, antes de entrar nesta nova ordem das coisas, consideremos a ordem de que saímos e vejamos o mais exatamente possível até onde chegamos.

No começo, nosso aluno só tinha sensações e agora tem ideias; ele apenas sentia, agora julga. Pois da comparação de várias sensações sucessivas e simultâneas e do juízo que delas fazemos nasce uma espécie de sensação mista ou complexa que chamo de ideia.

A maneira de formar ideias é o que dá um caráter ao espírito humano. O espírito que só forma suas ideias sobre relações reais é um espírito sólido; aquele que se contenta com relações aparentes é um espírito superficial; aquele que vê relações tal como são é um espírito justo; aquele que as aprecia mal é um espírito falso; aquele que inventa relações imaginárias que não tem nem realidade nem aparência é um louco; aquele que não compara é um imbecil. A aptidão maior ou menor para comparar ideias e para descobrir relações é o que constitui nos homens mais ou menos espírito, etc. (pp. 274 e 275).

31. Assim que o homem precisa de uma companheira, ele já não é um ser isolado, seu coração já não está sozinho. Todas as suas relações com sua espécie, todas as afeições de sua alma nascem com esta. Sua primeira paixão logo faz fermentarem as outras.

A inclinação do instinto é indeterminada. Um sexo é atraído pelo outro, eis o movimento da natureza. A escolha, as preferências, o apego pessoal são obra das luzes, dos preconceitos, do hábito. É preciso tempo e conhecimento para nos tornarmos capazes do amor; só amamos após ter julgado, só preferimos após ter comparado. Esses juízos fazem-se sem que nos demos conta, mas nem por isso são menos reais. Diga-se o que disser, o verdadeiro amor sempre será honrado pelos homens, pois, embora seus arroubos nos desorientem, embora não exclua do coração que o sente qualidades odiosas, e até mesmo as produza, ele no entanto dispões sempre de qualidades estimáveis, sem as quais o homem não estaria em condições de senti-lo. Essa escolha que se põe em

oposição à razão vem-nos dela. Diz-se cego o amor, porque ele tem olhos melhores do que os nossos e vê relações que não conseguimos perceber. Para quem não tivesse ideia alguma de mérito ou de beleza, toda mulher seria igualmente boa, e a primeira a aparecer seria sempre a mais amável. Longe de vir da natureza, o amor é a regra e o freio de suas inclinações; é por ele que, com exceção do objeto amado, um sexo não é mais nada para o outro.

Queremos obter a preferência que concedemos; o amor deve ser recíproco. Para ser amado, é preciso tornar-se amável; para ser preferido, é preciso tornar-se mais amável do que os outros, mais amável do que qualquer outro, pelo menos aos olhos do objeto amado. Daí os primeiros olhares para os semelhantes; daí as primeiras comparações com eles, daí a emulação, as rivalidades, o ciúme. Um coração cheio de sentimento que transborda gosta de se extravasar; da necessidade de uma amante logo nasce a de um amigo. Quem sente como é doce ser amado gostaria de sê-lo por todos, e, se todos pudessem querer suas preferências, haveria muitos descontentes. Com o amor e a amizade nascem os desentendimentos, a inimizade e o ódio [...] (pp. 290 e 291).

32. A fraqueza do homem torna-o sociável e nossas misérias comuns levam nossos corações à humanidade; nada lhe deveríamos se não fôssemos homens. Todo apego é sinal de insuficiência; se cada um de nós não tivesse nenhuma necessidade dos outros, não pensaria em unir-se a eles. Assim, de nossa mesma imperfeição nasce nossa frágil felicidade. Um ser realmente feliz é um ser solitário; só Deus goza de felicidade absoluta; quem de nós, porém, tem alguma ideia do que seja isso? Se algum ser imperfeito pudesse bastar-se a si mesmo, de que gozaria ele? Estaria só, seria miserável. Não posso conceber que quem de nada precisa possa amar algo; não consigo conceber que quem nada ama possa ser feliz (p. 301).

33. É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a

moral nada entenderá de nenhuma das duas. Abordando primeiramente as relações primitivas, vemos como os homens devem ser afetados por elas e que paixões devem nascer delas; vemos que é em reciprocidade ao progresso das paixões que essas relações se multiplicam e se estreitam. É menos a força dos braços do que a moderação dos corações que torna os homens independentes e livres. Quem deseja pouca coisa depende de pouca gente mas, sempre confundindo nossos vãos desejos com nossas necessidades físicas, aqueles que fizeram destas últimas os fundamentos da sociedade humana sempre tomaram os efeitos pelas causas e apenas se desorientaram em todos os seus raciocínios (p. 325).

34. O que seria preciso, então, para bem observar os homens? Um grande interesse por conhecê-los, uma grande imparcialidade para julgá-los, um coração suficientemente sensível para compreender todas as paixões humanas e suficientemente calmo para não experimentá-las. Se há na vida um momento favorável a esse estudo, é este que escolhi para Emílio; mais cedo, ser-lhe-iam estranhos, mais tarde ele seria semelhante a eles. A opinião cujo funcionamento ele vê ainda não adquiriu domínio sobre ele; as paixões cujo efeito percebe não abalaram seu coração. Ele é homem, interessa-se por seus irmãos; é equitativo e julga seus pares. Ora, com certeza, se os julgar bem, não quererá estar no lugar de nenhum deles, pois a meta de todos os tormentos que causam a si mesmos, estando fundamentados em preconceitos que ele não tem, parece-lhe construída no ar. De sua parte, tudo o que deseja está a seu alcance. De quem dependeria ele, bastando a si mesmo e livre de preconceitos? Ele tem braços, saúde, é moderado, tem poucas necessidades e tem como satisfazê-las. Tem crescido em meio à absoluta liberdade, o maior dos males que pode conceber é a servidão. Ele tem pena dos miseráveis reis, escravos de todos os que lhe obedecem; tem pena dos falsos sábios, acorrentados a sua vã reputação; tem pena dos ricos tolos, mártires de seu luxo; tem

pena dos voluptuosos de ostentação que entregam a vida inteira ao tédio para parecer que sentem prazer. Teria pena do inimigo que fizesse mal a ele, pois veria sua miséria em suas maldades. Pensaria: Ao se dar o trabalho de me prejudicar, este homem fez com que sua sorte dependesse da minha (p. 339).

35. Mas considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido em um turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão. Nessa posição, é claro que a multidão de objetos que o impressionam, os frequentes sentimentos de que é afetado, os diversos meios de satisfazer suas necessidades reais devem dar-lhe muitas ideias que ele nunca teria, ou que teria adquirido mais lentamente. O progresso natural do espírito é acelerado, mas não invertido. O mesmo homem que deve permanecer estúpido nas florestas deve tornar-se razoável e sensato nas cidades, se permanecer como mero espectador. Nada é mais propício a nos tornar sábios do que as loucuras que vemos sem compartilhar, e aquele mesmo que as compartilha também se instrui, contanto que seja enganado por elas e não cometa o erro dos que as praticam (p. 356).

36. Posso prever como meus leitores ficarão surpresos ao me verem atravessar toda a primeira idade de meu aluno sem lhe falar de religião. [...] Se eu tivesse a estupidez deplorável, pintaria um pedante a ensinar o catecismo às crianças; se eu quisesse enlouquecer uma criança, obrigá-la-ia a explicar o que diz quando recita o catecismo. Objetar-me-ão que, sendo mistérios a maioria dos dogmas do cristianismo, esperar que o espírito humano seja capaz de compreendê-los não equivale a aguardar que a criança torne-se adulta, mas a aguardar que o homem já não exista. A isso respondo em primeiro lugar que há mistérios que é impossível ao homem não só

os conceber como acreditar neles, e que não vejo o que se ganha ensinando-os às crianças, a não ser ensiná-las a mentir desde cedo. Digo além disso que são incompreensíveis, e as crianças não são capazes nem mesmo dessa concepção. Para a idade em que tudo é mistério, não há mistérios propriamente ditos (p. 360).

37. Na união dos sexos cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é preciso necessariamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco.

Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher foi feita especialmente para agradar ao homem. Se, por sua vez, o homem deve agradar a ela, isso é de necessidade menos direta; seu mérito está na sua potência, ele agrada só por ser forte. Concordo que essa não é a lei do amor, mas é a natureza, anterior ao próprio amor.

Se a mulher foi feita para agradar e para ser subjugada, deve tornar-se agradável ao homem em vez de provocá-lo; sua violência própria está em seus encantos; é por eles que ela deve forçá-lo a descobrir sua força e a usar dela. A arte mais certeira de animar essa força é torná-la necessária pela resistência. Então o amor-próprio une-se ao desejo e um sai vencedor com a vitória que o outro o faz alcançar. Daí nascem o ataque e a defesa, a audácia de um sexo e a timidez do outro, enfim, a modéstia e a vergonha com que a natureza armou o fraco para sujeitar o forte (p. 517).

38. Eis, portanto, uma terceira consequência da constituição dos sexos, que é a de que o mais forte seja aparentemente o senhor, mas dependa de fato do mais fraco; e isso não por um frívolo costume de galanteria, nem por uma orgulhosa generosidade de protetor, mas por uma invariável lei da natureza, que, dando à mulher maior facilidade de excitar os desejos do que ao homem de satisfazê-los, faz com que este, mesmo contra a sua vontade, dependa do bel-

prazer do outro sexo e obriga-o também a procurar agradá-la para que ela consinta em deixá-lo ser o mais forte. Então, o que há de mais doce para o homem em sua vitória é conjecturar se é a fraqueza que cede à força, ou se é a vontade que se rende; e a astúcia comum da mulher é sempre deixar essa dúvida entre ela e ele. O espírito da mulher neste ponto corresponde perfeitamente à sua constituição; longe de corar por sua fraqueza, as mulheres orgulham-se dela; seus tenros músculos não oferecem resistência, elas dizem não poder carregar os mais leves fardos, e teriam vergonha de ser fortes. Por quê? Não apenas para parecerem delicadas, mas por uma precaução mais hábil; preparam de longe as desculpas e o direito de serem fracas quando preciso (p. 519).

39. Por seu lado, as mulheres não param de protestar que nós as educamos para serem vaidosas e coquetes, que nós as divertimos continuamente com puerilidades para permanecermos senhores com maior facilidade. Culpam-nos pelos defeitos que lhe atribuímos. Que loucura! E desde quando são os homens que cuidam da educação das moças? O que impede as mães de educá-las como quiserem? Elas não têm colégios: que infelicidade! Ah! Quisera Deus que tampouco existissem colégios para os rapazes! Eles seriam educados de modo mais sensato e honesto. Serão vossas filhas forçadas a perder seu tempo com bobagens? Fazem-nas passar, contra a vontade, metade da vida preocupando-se com a aparência, como vós? Impedem-nos de instruí-las e de fazê-las serem instruídas como é de vosso agrado? Será culpa nossa se elas nos agradam quando são bonitas, se seus dengues nos seduzem, se a arte que aprendem conosco nos atrai e nos agrada, se gostamos de vê-las vestidas com gosto, se deixamos que afiem à vontade as armas com que nos subjugam? Ah! Empenhai-vos em educá-las como homens: eles consentirão de coração. Quanto mais se parecerem com eles, menos elas os governarão, e então serão eles realmente os senhores (p. 525).

40. Entreguemos ao nosso Emílio a sua Sofia; ressuscitemos essa moça amável para lhe da uma imaginação menos viva e um destino mais feliz. Queria representar uma mulher comum e, de tanto elevar sua alma, perturbei sua razão; eu mesmo me desorientei. Voltemos atrás. Sofia tem apenas uma boa índole numa alma comum; tudo o que ela tem a mais do que as outras mulheres é fruto de sua educação.

É meu propósito neste livro dizer tudo o que se podia fazer, deixando a cada um a escolha do que está ao seu alcance no que posso ter dito de bom. Desde o começo eu pensara em formar de longe a companheira de Emílio, e em educá-los um para o outro. Mas, ao refletir, achei que todas essas combinações prematuras demais não tinham cabimento e que era absurdo destinar duas crianças a se unirem antes de poder saber se tal união pertencia à ordem da natureza e se teriam entre si as relações convenientes para realizá-las. Não se deve confundir o que é natural no estado selvagem com o que é natural no estado civil. No primeiro estado todas as mulheres convêm a todos os homens, porque ainda só têm a forma primitiva e comum; no segundo, tendo cada caráter sido desenvolvido pelas instituições sociais e tendo cada espírito recebido sua forma própria e determinada, não apenas da educação, mas da contribuição bem ou mal ordenada do temperamento e da educação, agora só podemos uni-los apresentando-os um ao outro, ou para preferir pelo menos a escolha que apresente maior número dessas conveniências (pp. 595 e 596).

41. Se quiseres prolongar pela vida inteira o efeito de uma boa educação, conservai ao longo da juventude os bons hábitos da infância e, quando vosso aluno for o que deve ser, fazei com que seja o mesmo em todos os tempos; eis a última perfeição que vos resta dar à vossa obra. É sobretudo por isso que é importante continuar com um preceptor para os rapazes, pois aliás não há muito porque temer que não saibam fazer o amor sem ele. O que

engana os educadores, e principalmente os pais, é acreditarem que uma maneira de viver exclui a outra, e que assim que se é adulto é preciso renunciar a tudo o que se fazia quando pequeno. Se fosse assim, de que serviria cuidar da infância, já que o bom e o mau uso que dela se fizesse desapareceria com ela e, adquirindo-se maneiras de viver absolutamente diferentes, assumir-se-iam necessariamente outras maneiras de pensar (p. 636).

42. Emílio ama Sofia; quais são, porém, os primeiros encantos que o atraíram? A sensibilidade, a virtude, o amor pelas coisas honestas. Ao amar este amor em sua amada, tê-lo-ia ele mesmo perdido? Por sua vez, que preço atribuiu Sofia a si mesma? O de todos os sentimentos que são naturais ao coração de seu namorado: a estima dos verdadeiros bens, a frugalidade, a simplicidade, o desinteresse generoso, o desprezo pelo luxo e pelas riquezas. Emílio já tinha essas virtudes antes que o amor lhe impusesse. Em que, então, Emílio realmente mudou? Ele tem novas razões para ser ele mesmo: este é o único ponto em que está diferente do que era (p. 638).

43. É útil ao homem conhecer todos os lugares em que pode viver, para que em seguida escolha aqueles onde pode viver mais comodamente. Se cada um bastasse a si mesmo, só lhe importaria conhecer a extensão do país que pode sustentá-lo. O selvagem, que não precisa de ninguém e nada ambiciona, não conhece e não procura conhecer outras regiões além da sua. Se é forçado a se propagar para subsistir, evita os lugares habitados pelos homens; só visa aos animais, e só precisa deles para se alimentar. Quanto a nós, para quem a vida civil é necessária e que já não podemos dispensar-nos de comer homens, o interesse de cada um de nós é frequentar os países onde os encontramos em maior número para serem devorados. Eis por que tudo aflui para Roma, para Paris e para Londres. É sempre nas capitais que se vende o sangue humano mais barato. Assim só conhecemos os grandes povos, e os grandes povos são todos parecidos (pp. 670 e 671).

44. [...] Digo-lhe então: Muito bem, meu amigo, lembras-te do principal objetivo de nossas viagens; viste, observaste. Qual é, finalmente, o resultado de tuas observações? O que decides? Ou estou enganado quanto ao seu método, ou ele deve me responder mais ou menos isto:

"O que eu decido? Permanecer tal como me fizeste ser e não acrescentar voluntariamente nenhuma outra corrente à que me dão a natureza e as leis. Quanto mais examino a obra dos homens em suas instituições, mais vejo que, de tanto quererem ser independentes, eles se tornam escravos, e que gastam a própria liberdade em vãos esforços para garanti-la. Para não ceder à torrente das coisas, apegam-se a mil coisas; depois, assim que querem dar um passo, não podem, e ficam espantados por dependerem de tudo. Acho que para nos tornarmos livres nada temos que fazer; basta não querer deixar de sê-lo. Foste tu, ó meu mestre, que me fizeste livre ensinando-me a ceder à necessidade. Venha ela quando quiser, deixar-me-ei levar sem constrangimento, e, como não quero combatê-la, a nada me apego para me segurar. Procurei em nossas viagens saber se encontraria algum cantinho de terra que pudesse ser absolutamente meu; mas em que lugar junto aos homens já não dependemos de suas paixões? Tudo bem examinado, descobri que meu próprio desejo era contraditório, pois, ainda que eu não dependesse de nenhuma outra coisa, dependeria pelo menos da terra em que me tivesse estabelecido; minha vida estaria ligada a essa terra como a das dríades estava ligada às suas árvores; descobri que, sendo domínio e liberdade de duas palavras incompatíveis, eu não poderia ser dono de uma cabana senão deixando de sê-lo de mim [...]". (pp. 697 e 698)

45. [...] Não; sinto igualmente que minha pena está cansada. Fraco demais para trabalhos de tão grande fôlego, eu abandonaria este se estivesse menos adiantado; para não deixá-lo imperfeito, já é hora de terminá-lo (p. 703).

1. Apenas observarei, contra a opinião comum, que o preceptor de uma criança deve ser jovem, e até mesmo tão jovem quanto pode sê-lo um homem sábio. Gostaria que ele próprio fosse criança, se possível, para que pudesse ser um companheiro de seu aluno, e conquistar sua confiança ao compartilhar suas diversões (p. 30).

2. Em primeiro lugar, as crianças têm, por assim dizer, uma gramática para a sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais que a nossa. Se prestássemos bastante atenção, ficaríamos admirados com a exatidão com que seguem certas analogias, muito defeituosas talvez, mas regularíssimas, que só não são chocantes pela sua dureza ou porque o uso corrente não as admite. Acabo de ouvir uma pobre criança que foi admoestada pelo pai por lhe ter dito: *mon père, irai-je-t-y?* Ora, percebe-se que a criança seguiu melhor a analogia do que os gramáticos, pois já que lhes diziam *vas-y*, por que não dizer *irai-je-t-y*? Observai além disso com que habilidade ela evitou o hiato de *irai-je-y* ou de *y irai-je*? É culpa da pobre criança se descabidamente tiramos da frase o advérbio determinante porque não sabíamos o que fazer com ele? É de um pedantismo insuportável e uma preocupação das mais supérfluas empenharmo-nos em corrigir nas crianças todos esses errinhos contra o bom uso, que com o tempo nunca deixam de ser corrigidos por elas mesmas. Falai sempre com correção diante delas, fazei com que não se sintam melhor com outros do que convosco e tereis certeza de que imperceptivelmente sua linguagem se purificará com a nossa sem que jamais a tenhais corrigido (p. 63).

3. [...] Estudemos as crianças e logo reaprenderemos com elas (p. 53).

4. Homens, sede humanos, esse é vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem. Para vós, que sabedoria está fora da humanidade? Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez sau-

dade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão duro que lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para nós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida (p. 73).

5. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens (p. 91).

6. Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento, se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (p. 97).

Paradoxo

1. Ousarei expor aqui a mais importante, a mais útil regra de toda a educação? Não se trata de ganhar tempo, mas de perdê-lo. Leitores vulgares, perdoai meus paradoxos, é preciso cometê-los quando refletimos, e, digam o que disserem, prefiro ser homem de paradoxos a ser homens de preconceitos (p. 96).

Bom selvagem

1. Há dois tipos de homens cujos corpos estão em contínuo exercício e certamente pensam muito pouco tanto uns como outros em cultivar sua alma: os camponeses e os selvagens. Os primeiros são rústicos, grosseiros, desajeitados; os outros, conhecidos por seu grande senso, são-no também pela sutileza do espírito; geralmente, não há nada de mais lento do que um camponês, nem nada de mais fino do que um selvagem. De onde vem essa diferença? É que o primeiro, sempre fazendo o que mandam, ou o que viu seu pai fazer, ou o que ele próprio fez desde a juventude, sempre segue a rotina e, em sua vida quase que automática, ocupado sem cessar com os mesmos trabalhos, o hábito e a obediência ocupam o lugar da razão (p. 137).

2. Quanto ao selvagem, é outra coisa: não estando ligado a nenhum lugar, não tendo tarefa prescrita, não obedecendo a ninguém, sem outra lei que não sua vontade, ele é forçado a raciocinar a cada ação de sua vida; não faz um movimento, não dá um passo sem ter antecipadamente considerado as consequências. Assim, quanto mais seu corpo se exercita, mais seu espírito se ilumina; sua força e sua razão crescem juntas e se ampliam uma à outra (pp. 137 e 138).

3. Quanto ao meu aluno, ou antes, ao aluno da natureza, desde cedo treinado a bastar-se a si mesmo tanto quanto possível, ele não se habitua a recorrer continuamente aos outros, e muito menos a lhe exibir seu grande saber. Em compensação, julga, prevê, raciocina sobre tudo o que se relaciona imediatamente com ele mesmo. Não fala muito, mas age; não sabe uma palavra do que se faz na sociedade, mas sabe muito bem o que lhe convém. Como está continuamente em movimento, é forçado a observar muitas coisas, conhecer muitos efeitos; cedo adquire uma grande experiência, toma aulas de natureza e não dos homens; por não ver em nenhuma parte a intenção de instruí-lo, instrui-se melhor. Agindo

sempre de acordo com seu pensamento, e não com o de outra pessoa, une continuamente as duas operações; quanto mais forte e robusto se torna, mais sensato e judicioso fica. Esse é o meio de um dia obter o que acreditamos ser incompatível e o que quase todos os grandes homens reuniram, a força do corpo e a força da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta (pp. 138 e 139).

ROUSSEAU, J.-J. *O contrato social*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad. Antonio de Pádua Danesi

Jusnaturalismo

1. Suponho que os homens tenham chegado àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, por sua resistência, as forças que cada indivíduo pode empregar para se manter nesse estado. Então, este estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano pereceria se não mudasse seu modo de ser (p. 20).

2. A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. Só então, assumindo a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o do apetite, o homem, que até então não levava em conta senão a si mesmo, se viu obrigado a agir com base em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir seus pendores (pp. 25 e 26).

Contratualismo

1. "Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedeça, contudo, a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes". Este é o problema fundamental cuja solução é fornecida pelo contrato social (pp. 20 e 21).

2. O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto deseja e pode alcançar; o que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui (p. 26).

3. Há somente uma lei que, por sua natureza, exige um consentimento unânime: é o pacto social, pois a associação civil é o mais voluntário de todos os atos do mundo; ninguém pode, sob pretexto algum, sujeitá-lo sem seu consentimento (p. 129).

Vontade geral

1. Deve-se compreender, nesse sentido, que o que generaliza a vontade é menos o número de votos que o interesse comum que os une, pois, nessa instituição, cada qual se submete necessariamente às condições que impõe aos demais: admirável acordo entre o interesse e a justiça, que dá às deliberações comuns um caráter de equidade que vemos desaparecer na discussão de qualquer negócio particular, pela falta de um interesse comum que uma e identifique a regra do juiz com a da parte (p. 41).

2. Já disse que não existe vontade geral acerca de um objeto particular. Esse objeto particular, com efeito, ou está no estado ou fora dele. Se está fora do Estado, uma vontade que lhe é estranha não é geral em relação a ele; se está no Estado, faz parte dele. Forma-se, então, entre o todo e sua parte, uma relação que os converte em dois seres separados, um dos quais é a parte e o outro o todo menos essa parte. Porém, o todo menos uma parte não é o todo, e enquanto subsistir essa relação não existe o todo, senão duas partes desiguais; donde se segue que a vontade de uma não é geral em relação à outra (p. 46).

3. Enquanto muitos homens reunidos se consideram como um só corpo, têm uma só vontade que se refere à conservação comum e ao bem-estar geral. Então todos os móbeis do Estado são vigorosos e simples, suas máximas são claras e luminosas, não

existem interesses confusos e contraditórios, o bem comum mostra-se por toda a parte com evidência e não exige senão o bom senso para ser percebido (p. 125).

4. Pergunta-se, porém, como pode um homem ser livre e ao mesmo tempo forçado a se conformar com vontades que não são a sua. Como podem os oponentes ser livres e, ao mesmo tempo, submetidos a leis que não consentiram?

Respondo que o problema está mal colocado. O cidadão consente todas as leis, mesmo as que são aprovadas contra sua vontade, e mesmo as que o punem, quando ousa violar alguma delas. A vontade constante de todos os membros do estado é a vontade geral; por ela é que eles são cidadãos e livres (pp. 129 e 130).

Eurocentrismo

1. Se o habitante de um país temperado percorrer sucessivamente os dois extremos, sua vantagem ainda será evidente, pois embora sofra tantas mudanças quanto quem vai de um extremo a outro, ele se afasta metade menos de sua constituição natural. Um francês vive na Guiné e na Lapônia, mas um negro não viverá igualmente em Tornea, nem um samoideo em Benin. Parece também que a organização do cérebro é menos perfeita nos dois extremos. Nem os negros nem os lapões têm a inteligência dos europeus. Assim, se pretendo que meu aluno seja um habitante da Terra, eu o escolherei numa zona temperada, na França, por exemplo, mais do que outro lugar (p. 32).

SOBRE ROUSSEAU

Importância, educação natural, indireta ou negativa, puericentrismo, paradoxo e contratualismo

Enquanto na antologia de Rousseau partiu-se diretamente para a seleção dos textos que se referiam a cada uma das categorias a ele atribuídas (Educação natural, indireta ou negativa, Puericentrismo, Paradoxo, Bom selvagem, Jusnaturalismo, Contratualismo e Vontade geral), nesta antologia sobre Rousseau buscou-se, inicialmente, nos autores nacionais, ou nos estrangeiros traduzidos e que também são referenciais na História da Educação, trechos em que destacam a importância do pensador genebrino.

Em seguida, como naquela antologia, a organização dos textos foi feita por meio das categorias mencionadas.

A seleção foi feita por obra, na ordem alfabética de seus autores.

Certamente, vários outros autores merecem figurar nesta antologia sobre Jean-Jacques Rousseau. Contudo, não se pretendeu ser aqui exaustivo, mas apenas destacar trechos de historiadores da educação que, de uma forma ou de outra, tem sido mais recorrentes, contemporaneamente, no Brasil.

Procurou-se incluir, também, trechos de trabalhos de autores que estudaram, especificamente, a vida e a obra do pensador genebrino, como é o caso de Danilo Streck, que desenvolveu, mais uma tese sobre Rousseau. Sabemos que há várias análises tão importantes quanto esta, mas, em um autor como o que está em foco, há tanto material que, na seleção, necessária por causa das dimensões dos volumes desta coleção, corre-se, a todo instante, o risco das escolhas que deixam de fora obras, também importantes.

Então, com todos os riscos da amostra bibliográfica construída para esta obra, examinemos os textos de alguns dos(as) historiadores(as) da educação mais lidos(as) no Brasil, nos últimos anos.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*: geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Importância

1. [...] Rousseau ocupa um lugar de destaque na filosofia política – suas obras antecipam o ideário da Revolução Francesa –, além de produzir uma teoria da educação que não ficou restrita apenas ao século XVIII: seu pensamento constitui um marco na pedagogia contemporânea.

[...] Tal como Locke, Rousseau criticou o absolutismo e elaborou os fundamentos da doutrina liberal. No entanto, o pensamento pedagógico de Rousseau não se separa de sua concepção política, que é mais democrática do que a teoria daquele filósofo inglês. Para Rousseau, o indivíduo em estado de natureza é bom, mas se corrompe na sociedade, que destrói sua liberdade: "O homem nasce livre e por toda parte encontra-se a ferros". Considera então a possibilidade um contrato social verdadeiro e legítimo, que reúna o povo numa só vontade, resultante do consentimento de todas as pessoas (p. 177).

2. Rousseau pode ser visto quase como o "pai" da pedagogia moderna, seja pelo papel de "revolução" que o seu tratado romântico exerceu no fim do século XVIII, propondo uma nova concepção de infância e uma nova atitude pedagógica, seja pelos temas profundamente inovadores que veio introduzir no debate educativo.

Depois de Rousseau, a pedagogia tomou decididamente outro curso: tornou-se sensível a toda uma série de problemas antes considerados marginais e substancialmente ignorados; além disso, ligar-se a Rousseau era uma referência obrigatória de todo pedagogo pos-

terior, seja para associar-se às teses do genebrino (como ocorre com o grande Pestalozzi, em parte de Dewey, com Claparède), seja para opor-se frontalmente ao seu libertarismo e ao seu radical antinocionismo (como ocorre com Herbart ou com Gramsci) (p. 354).

3. Rousseau é de fato uma chave mestra do pensamento pedagógico e, além disso, é o primeiro artífice do seu mais inquieto e contraditório percurso contemporâneo (p. 355).

Educação natural, indireta ou negativa

Sua obra *Emílio* relata de forma romanceada a educação de um jovem, acompanhado de um preceptor e afastado da sociedade corruptora. O projeto de uma "educação conforme a natureza", entretanto, não significa retornar à vida selvagem ou primitiva, e sim buscar a verdadeira natureza, que corresponde à vocação humana.

A educação natural consiste na recusa ao intelectualismo, que leva fatalmente ao ensino formal e livresco.

Como amante da natureza, Rousseau quer retomar o contato com os animais , plantas e fenômenos físicos dos quais o indivíduo urbano frequentemente se distancia: "As coisas! As coisas!" [...] Desse modo, valoriza a experiência, a educação ativa voltada para a vida, para a ação cujo principal motor é a curiosidade.

Além de naturalista, a educação preconizada por Rousseau é também de início *negativa*. Desconfiado da sociedade constituída, Rousseau teme a educação que põe a criança em contato com os vícios e a hipocrisia: "Se o homem é bom por natureza, segue-se que permanece assim enquanto nada de estranho o altere... [...]" (p. 178).

1. Rousseau não dava muito valor ao conhecimento transmitido e queria que a criança aprendesse a pensar, não como um processo que vem de fora para dentro, ao contrário, como desenvolvimento interno e natural (pp. 178 e 179).

[...] perguntar como seria a educação natural de Emílio em uma sociedade corrompida significa tratar do mesmo problema

da política, quando nos perguntamos: Como é possível estabelecer a vontade geral em uma sociedade que ainda não é democrática? Para os filósofos contratualistas, o *estado da natureza* não é uma situação histórica que existiu no tempo, mas uma hipótese para sustentar o argumento sobre o pacto original. Do mesmo modo, não estaria sendo proposto um ensino centrado apenas na relação professor-aluno (p. 179).

Puericentrismo

1. Costuma-se dizer que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Mais que isto, ressaltou a especificidade da criança que não devia ser encarada como um "adulto em miniatura".

CAMBI, Franco. *História da pedagogia.* São Paulo: Unesp, 1999.

Importância

1. No interior de um século, como o XVIII, que assistiu a um crescimento e a uma ampla renovação da filosofia da educação, dos modelos educativos e das organizações escolares, e justamente na França, que foi de certo modo a forja das propostas teóricas mais avançadas (ao passo que foi bem pouco ativa nas transformações públicas), coloca-se o "pai" da pedagogia contemporânea, a figura que a influenciou de modo decisivo e radical, o autor que executou a virada mais explícita de sua história moderna: Jean-Jacques Rousseau (pp. 342-343).

2. No terreno estritamente educativo na obra de Rousseau, delineiam-se inovações extremamente originais e que tiveram uma enorme importância na evolução do pensamento pedagógico

moderno. Três aspectos pelo menos devem ser destacados, por constituírem as intuições mais fulgurantes da contribuição rousseauniana à pedagogia: 1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta; dessa descoberta Rousseau estava decididamente consciente, como revela no prefácio do *Emílio* ("a infância não é absolutamente conhecida" e "se perde" pelas "falsas ideias que se têm dela", de fato; procura-se "sempre o homem no menino, sem pensar naquilo que ele é antes de ser homem"); 2. o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; tal princípio rousseauniano foi amplamente retomado na pedagogia romântica e mais ainda em algumas correntes pedagógicas do século XX, em particular pelo "ativismo" defensor do puericentrismo e ligado a comportamentos pragmáticos; 3. a atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética; deste aspecto "dramático" da educação Rousseau também foi sagaz intérprete, como toda a ambígua relação entre Emílio e o preceptor vem ilustrar (pp. 346-347).

Educação natural, indireta ou negativa

1. O pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado segundo dois modelos, o do *Emílio*, em que são centrais as noções de educação negativa e de educação indireta, como também o papel particular que assume o educador, e o do *Contrato*, que versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela interven-

ção do Estado. E são dois modelos, como já dissemos, alternativos e, ao mesmo tempo, complementares entre si (pp. 344 - 345).

2. [...] identifica as causas do mal na sociedade (pelo seu afastamento do estado de natureza intervindo com a divisão do trabalho e com a afirmação da propriedade particular), mas nela – e só nela – reconhece também a via do remédio, desde que se reorganize segundo a ideia do "contrato" (igualitária e comunitária, animada por uma única e coletiva vontade geral, que está na base do governo e das leis) e reative, também na sociedade doente, a possibilidade de construir um homem novo, natural, equilibrado, do qual Emílio é o modelo (p. 343).

3. Política e pedagogia estão estreitamente ligados em Rousseau: uma é o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a - por vias novas - para a recuperação da condição natural, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional. A pedagogia de Rousseau faz parte de um esboço bastante complexo da filosofia da história (baseada no princípio da decadência) e de reforma antropológico-social ao qual são dedicadas todas as grandes obras do genebrino, mesmo as do último período de sua via, saturadas de gosto romântico e de forte individualismo, que aparecem, porém, como vias posteriores para realizar a renaturalização do homem, partindo agora do simples sujeito e da sua mais íntima sensibilidade. Há em Rousseau um único e grande problema antropológico-político (Fazer o homem sair do "mal" e ativar as vias para conseguir esse remédio), em cujo centro se coloca a própria pedagogia, articulada em várias formas, mas sempre essencial para promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural (pp. 343-344).

4. A educação deve ocorrer de modo "natural", longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino

para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. Cabe lembrar, porém, que "natureza" no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado genuíno. Trata-se, deste modo, de operar uma "naturalização" do homem, capaz de renovar a sociedade europeia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política, segundo o modelo republicano-democrático do "pequeno estado" (p. 346).

5. Ao lado do princípio da "educação natural", Rousseau mostra, no seu texto pedagógico, a importância de pelo menos dois outros conceitos: o de "educação negativa" e o de "educação indireta".

O primeiro teoriza a não-intervenção por parte do educador, que deve apenas acompanhar o crescimento do menino, mantê-lo isolado e ao abrigo das influências da sociedade corrupta e, eventualmente, corrigi-lo, mas através do exemplo ou da intervenção indireta.

[...] O importante é não acelerar esse crescimento natural e deixar à natureza o tempo de desenvolver-se livremente.

[...] Toda aprendizagem, seja intelectual ou ética, deve ocorrer em contato com as "coisas", deve ser "indireta". De fato, para Rousseau, o homem é educado pela "natureza", pelas "coisas" e pelos "homens". Uma educação correta exige a valorização da natureza e das coisas e a eliminação da influência dos homens. Assim, às coisas é solicitado o papel de exercer uma coerção entre os instintos e a liberdade infantil, de criar limites à sua expressão e de elaborar sua regulamentação precisa (pp. 351-352).

6. A educação "natural" e "negativa" tão exaltada em muitas páginas rousseaunianas é, paradoxalmente, deixada na sombra em outras passagens do texto que reclamam explicitamente, como já dissemos, um papel autoritário, de decisiva intervenção por parte

do educador. Assim, algumas vezes, Rousseau quase exalta a capacidade de esconder essa intervenção coercitiva e de torná-la tolerada pela criança, ou seja, sem que ela a perceba como tal (p. 352).

Puericentrismo

1. O filósofo de língua francesa, de fato, operou uma "revolução copernicana" em pedagogia, colocando no centro de sua teorização a criança; opôs-se a todas as ideias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa: desde o uso das fraldas até o "raciocinar" com as crianças e o primado da instrução e da formação moral; elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo, como articuladas em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais (p. 343).

2. O tema fundamental do *Emílio* consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu "retorno à natureza", ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil. Isso significa, porém, que o próprio método da educação deve mudar através de uma "revolução copernicana" que ponha no centro da ação educativa o próprio rapaz (p. 346).

3. A formação do homem natural, exemplificado em Emílio, se realiza através de cinco grandes etapas que Rousseau apresenta nos cinco livros do seu romance-tratado. (p. 348)

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2005.

Importância

1. Entre os iluministas, destacava-se Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constitui no marco que divide a velha e a nova escola. Suas obras, com grande atualidade, são lidas até hoje. *Sobre a desigualdade entre os homens*, *O contrato social* e *Emílio*. Rousseau resgata primordialmente a relação entre a educação e a política (p. 87).

2. Rousseau é precursor da Escola Nova, que inicia no século XIX e revê grande êxito na primeira metade do século XX, sendo ainda hoje muito viva. Suas doutrinas tiveram muita influência sobre educadores da época como Pestalozzi, Herbart e Fröbel (p. 88).

Educação natural, indireta ou negativa

1. A ideia da volta ao *estado natural do homem* é demonstrada pelo espaço que Rousseau dedica à descrição imaginária da sociedade existente entre os homens primitivos. Dava como exemplo os índios que viviam nas Américas. O seu *Emílio,* também um personagem, educa-se sem nenhum contato com outros homens, nem com religião alguma, apenas pelo convívio com a natureza. Privado do contato dos pais e da escola, Emílio permanece nas mãos de um preceptor ideal, o próprio Rousseau.

A educação não deveria apenas instruir, mas permitir que a natureza desabrochasse na criança; não deveria reprimir ou modelar. Baseado na teoria da bondade natural do homem, Rousseau sustentava que só os instintos e os interesses naturais deveriam direcionar. Acabava sendo uma educação racionalista e negativa, ou seja, de restrição de experiência (p. 88).

Puericentrismo

1. Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso com-

preender; o educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança nasce boa, o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança (pp. 87 e 88).

GILES, Thomas Ransom. *História da educação.*
3 ed. São Paulo: EPU, 1987.

Importância

1. Além de atacar as instituições conservadoras, Rousseau propõe uma adaptação do pensamento de Locke. Todavia, as contribuições de Rousseau ao processo educativo inserem-se na tradição da teorização utopista (p. 176).

Educação natural, indireta ou negativa

1. O projeto educativo proposto por Rousseau exige a instauração de uma ordem social radicalmente nova, porém, esta nova ordem deve basear-se na natureza (p. 176).

2. É dentro desse princípio fundamental que Rousseau se opõe radicalmente ao tradicional método de educar a criança. Este, além de impor constrangimentos físicos ao infante, também procurava eliminar a afetividade, enquanto possível, para que a criança se tornasse receptiva aos ditados da razão.

[...] Conforme Rousseau, antes do Iluminismo todo processo educativo foi ineficaz, porque derivava de duas fontes apenas, ou seja, os homens e as coisas. Ignorava aquela base que é primeiríssima, a saber, a natureza (p. 177).

3. O importante é não sobrecarregar a mente da criança ou apressar o processo, mas sim, deixar que os conceitos se formam naturalmente e com permanência, de maneira que conceba só ideias claras e precisas (p. 179).

4. O propósito de Rousseau em *Emílio* é mostrar a sequência, de acordo com princípios naturais, que se deve obedecer para formar

a pessoa moralmente autônoma. Se este modelo fosse seguido e se tornasse universal, surgiria um mundo novo sem corrupção (pp. 180 e 181).

5. O caminho para a autonomia moral e o principal objetivo do processo educativo consistem em formar uma pessoa boa. Sendo inata, a consciência independe do condicionamento social; é ela a fonte do juízo independente e que capacita o homem a procurar o bem, a criar boas leis e, consequentemente, a estabelecer uma sociedade boa.

Todavia, as práticas sociais corruptas, inclusive o processo educativo, podem inibir a consciência. Daí a importância do processo educativo, que deve seguir os processos da evolução natural, pois assim, cultivam-se as três faculdades: a razão, a consciência e o livre-arbítrio (p. 181).

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade dos nossos dias.* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 240-245.

Importância

1. Também Rousseau, cujos méritos na história da cultura e da pedagogia em particular são bem conhecidos, trabalha, por um certo tempo, privilegiando a abordagem que chamarei "antropológica", isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem "epistemológica", centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto.

Educação natural, indireta ou negativa

1. Partindo dessas premissas, em que o liberalismo e socialismo se cruzam, ele *[Bertrand Russel]* repropõe o eterno tema pedagógico da alternativa entre a liberdade, em nome da qual Rousseau

auspiciara uma educação "negativa", e a necessidade de hábitos sociais que exigem uma educação rigorosa; concluindo, portanto, a teoria libertária não pode ser inteiramente aceita, na questão do treinamento (formação) intelectual e técnico (p. 321).

Puericentrismo

1. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o, "do lado da criança", considera não somente como homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si (p. 242).

2. Todavia é uma simplificação banal reduzir todo o pensamento de Rousseau à visão puerocêntrica, à tomada de consciência da "natureza" da criança, se se esquece o aspecto social; e ainda pior seria reduzir o puerocentrismo à espontaneidade e à permissividade, quando nele há tantos outros e complexos aspectos.

O direito à felicidade, o direito à ignorância das coisas inadequadas à infância, a rejeição do método catequético, a exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas úteis, não as ciências, mas o gosto de cultivá-las; a condenação dos livros, "triste bagagem" da idade infantil, cujo abuso mata a ciência; a evocação constante da natureza como mestra de Emílio e do seu pedagogo; o adiamento dos estudos de história, de filosofia, de moral e o saber perder tempo são os principais aspectos que negam a educação tradicional. Entre os aspectos positivos merecem ser mencionados a redescoberta dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente, e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até aos quinze anos) e da consciência (até aos vinte e cinco anos). Estas e outras observações críticas e construtivas constituem um conjunto, não isento de incon-

gruências e contradições, mas que delineia um plano de uma pedagogia inovadora e libertadora (p. 243).

MONROE, Paul. *História da educação.*
8 ed. São Paulo: Nacional, 1969.

Importância

1. Mas havia outras diferenças mais fundamentais entre os dois movimentos. A "regra da razão" veio a ser, para muitos, uma tirania não menor que a regra da autoridade. Em oposição à crença racionalista anterior alega-se agora que não se pode confiar sempre nos sentidos e que a razão nem sempre é infalível. Por outro lado, as emoções como verdadeiras expressões de nossa natureza e opostas aos cálculos egoístas da razão deviam, de preferência, dirigir e orientar a conduta correta. O movimento da segunda metade do século tendia para o melhoramento das massas do povo, assim como o anterior resulta na formação de uma aristocracia intelectual.

Voltaire foi o líder do primeiro movimento, graças ao vigor do seu brilho intelectual e ao seu acabado racionalismo. Rousseau foi o líder do segundo, graças ao seu profundo emocionalismo e à sua profunda simpatia pelo povo.

Guiado em parte por sentimento pessoal e em parte pela simpatia pelo povo, Rousseau revoltou-se violentamente contra as gritantes desigualdades sociais da sua época. Propôs, em vez da lei da razão, o novo evangelho da fé na natureza, no homem do povo, e na capacidade do homem de realizar o seu próprio bem na vida. (p. 252).

2. A tarefa da segunda parte do século, sob a liderança de Rousseau, foi a de desenvolver uma nova fé no homem, traçar um novo ideal na vida, infundir um novo espírito na sociedade e restabelecer, na natureza do homem, uma base para a religião (p. 254).

3. Rousseau possuía um poder invulgar em concretizar em palavras as grandes ideias, mas uma ínfima capacidade para pô-las

em ação. Visão clara, grande simpatia, poucos conhecimentos exatos e menor disciplina intelectual, constituíam seu equipamento mental. Deu impulso a ideias que muitos não conseguiam exprimir completamente, o que o tornou um dos mais poderosos fatores em toda a história. Napoleão disse que sem ele a Revolução Francesa não teria ocorrido. Foi o primeiro a pregar o evangelho do homem comum e dar-lhe a educação como direito de nascimento. Provocou no pensamento e na prática educacional uma revolução maior do que qualquer das outras provocadas por homem ou grupo de homens até aqui considerados (p. 254 e 255).

4. Das doutrinas de Rousseau nasceu a "educação nova", no século XIX, baseada no interesse. Esta deu impulso direto à formação clara das concepções psicológica, sociológica e científica da educação (p. 273).

Educação natural, indireta ou negativa

1. Mais tarde, baseado na experiência de sua vida, ensina que as ideias morais e religiosas não se podem desenvolver na infância e que mais tarde se aprende em contato com a natureza do que da comunhão com livros ou da inteligência dos outros; que o desenvolvimento apropriado só pode vir removendo-se todas as restrições e deixando as tendências naturais manifestarem-se livremente (pp. 255 e 256).

2. Rousseau fez pouco mais do que idealizar a recordação de sua vida na sociedade simples de Genebra, e a sua própria vida sem objetivos e dominada pelos sentimentos. Tal como nós imaginamos o homem primitivo, assim certamente era Rousseau em seus piores momentos, segundo suas próprias confissões - "mentiroso, desleal, maledicente, ladrão, indecente, cruel, covarde, egoísta". Mas esta vida tinha também o seu lado positivo; era completamente espontânea: simples, feliz, contente, séria, honesta – no sentido de coerência com a vida. Posta em comparação por Rousseau com o seu contraste – a vida formal, superficial, egoísta,

e para ele desumana da sociedade parisiense, – a vida de acordo com a natureza tinha muito a seu favor. Muito da falta de atração da vida da natureza se devia à falta daquela mistificação tão característica da vida social de seu tempo, que realçava ainda mais seu feitio genuíno e verdadeiro (pp. 256 e 257).

3. Deve notar-se que a concepção do "estado natural" é modificada no *Contrato social.*

Não é mais a vida do selvagem que é o ideal, porém a vida na sociedade organizada sob o governo do povo. [...] Tal sociedade pode devotar-se ao desenvolvimento de uma vida ideal, na qual o "homem natural" não é embaraçado, nem a liberdade perdida, nem as artes nem a ciência de uma sociedade *polida* se desenvolvem (pp. 257 e 258).

4. Rousseau descreve a educação de um jovem para a sua sociedade ideal. A criança é tirada dos pais e das escolas, isolada da sociedade e entregue às mãos de um preceptor ideal que a cria em contacto com as belezas e maravilhas da natureza. Nesse tratado, "a educação conforme a natureza" recebe a sua mais ampla exposição (p. 258).

5. A concepção dominante da natureza humana e especialmente da natureza da criança, reforçada pela educação e pelos ensinamentos educativos e religiosos, era diametralmente oposta à Rousseau. A natureza humana era considerada má. O propósito da educação religiosa como o da educação em geral era destruir a natureza original e substituí-la por uma natureza moderada sob a direção do homem.

[...] Por esta educação negativa, sob forma paradoxal e brilhante, Rousseau não sustentava uma ausência completa de educação, mas uma educação muito diferente "em espécie" das práticas educativas geralmente aceitas. [...]

É devido a esta forma negativa e crítica, em que suas ideias estão expostas, que Rousseau é de interpretação tão difícil, e que não falta quem julgue as suas ideias educativas de pouca importância. Ele só pode ser compreendido à luz da época em que viveu (pp. 260 e 261).

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. *História da educação:* do antigo direito de educação ao novo "direito à educação". São Paulo: Cortez, 2006.

Importância

1. Jean-Jacques Rousseau nem sempre terá sido homem de princípios, em sua vida atribulada e vagabunda, mas é uma das fontes mais vivas da cultura europeia e universal (p. 76).

2. A Revolução Francesa transladou Rousseau para o Panteão (em 1794), mas não conseguiu revolucionar a educação. Enraizado na noite dos tempos, o holismo do velho direito de educação absorveu a nova seiva do individualismo do direito à educação reclamado por *Émile* (p. 80).

Educação natural, indireta ou negativa

1. No *Émile*, Rousseau começa por constatar que "é necessário optar entre fazer um homem ou um cidadão: porque não se pode fazer um e outro, ao mesmo tempo"[16] Não existindo "a instituição pública", resta "a educação doméstica ou a da natureza, mas que será para os outros um homem unicamente educado para si?". Para "formar este homem raro" formado para si e para os outros – é necessário "conhecer o homem natural" e começar por "impedir que nada se faça", pois "toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis". Daí a paradoxal *educação negativa*: "Ela consiste não em ensinar a virtude nem a verdade, mas proteger do coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar fazer [...], teríeis feito um prodígio de educação" (p. 63 e 64).

Puericentrismo

1. A revolução pedagógica de Rousseau foi tripla: foi psicológica, sem dúvida, ao insistir na necessidade do *conhecimento* da cri-

[16] As aspas estão na publicação original e referem-se a textos de Rousseau, devidamente referenciados.

ança, na sua diferença; foi *ética* também, ao proclamar o dever de *reconhecimento* da dignidade, liberdade e igualdade da criança; mas foi principalmente *jurídico-política*, ao problematizar a *legitimidade do poder de educar*. Portanto, não consistiu apenas numa recentração didática na criança-aluno, apoiada no seu conhecimento psicológico; nem simplesmente numa recentração na criança-pessoa, problematizando filosoficamente a educação como poder. A verdadeira *revolução copernicana* do *Émile* não foi da ordem do conhecimento e dominação da criança-objeto, mas do reconhecimento e libertação do sujeito-criança (p. 73).

Paradoxo

1. O *Émile* tem a "marca do gênio", como disse Lecercle (1958:67), apesar da desordem do seu conteúdo e dos paradoxos da sua forma, dificultando muito a sua lisibilidade (é, por isso, a sua obra menos lida, talvez, e a mais controversa). Para fazer justiça à sua genialidade, deve ser objeto de uma leitura de dois níveis: uma leitura histórico-literal, que revela contradições aparentemente reais e esclarece contradições realmente aparentes, e uma leitura poético-ética, que evidencia outras contradições como expressão paradoxal de uma desconstrução, das ilegítimas limitações históricas da educação, com vista à reconstrução dos seus limites legítimos (p. 64).

PALMER, Joe. A. *50 grandes educadores.* São Paulo: Contexto, 2005.

Importância

1 Jean-Jacques Rousseau, gênio autodidata da Era do Iluminismo, nasceu em uma família burguesa, em 1712, numa Genebra calvinista.

As qualificações pessoais de Rousseau como teórico da educação eram mínimas. [...]

Não obstante, Rousseau escreveu uma das maiores obras em Psicologia do desenvolvimento, *Emílio* ou *Da educação*, publicada em 1762, mesmo ano do *Contrato Social.*

Emílio consolidou a fama de Rousseau, mas levou ao seu banimento e exílio depois que a obra foi condenada (p. 73).

2. O impacto de *Emílio* tanto nos pais quanto nos educadores foi imediata. No final do século, sua influência era sentida por todo o mundo ocidental, embora houvesse maior resistência em países católicos do que nos protestantes. [...] Entre os teóricos, as respostas foram as mais diversas. Alguns sustentavam que Rousseau não era original, outros, que era absurdamente utópico e extremado. Mas os historiadores concordam que seu trabalho teve influência poderosa e duradoura no debate teórico por toda a Europa. Pensadores educacionais "progressistas" , de Pestalozzi a Fröbel nos séculos XVIII e XIX a Montessori e Piaget no século XX, devem muito a *Emílio* (p. 77).

Educação natural, indireta ou negativa

1. Rousseau adotou um enfoque consistentemente naturalista para a educação em *Emílio*, argumentando que a criança é naturalmente boa e se torna cruel pelo ambiente. Sustentava que o conhecimento vem dos sentidos e que as crianças deveriam se engajar ativamente com um ambiente bem ordenado e aprender interagindo com ele. Como o movimento é crucial a esse processo de aprendizado, deveria ser encorajado desde o nascimento (p. 74).

2. Se a experiência educacional de *Emílio* fosse bem-sucedida, o tutor teria produzido "um bom selvagem feito para habitar cidades", um adulto conhecedor das ruas que é feliz e autônomo. [...] Ser um agente autônomo é ser dono de si mesmo, e acima de tudo, dono de sua própria imaginação. Ser caprichoso e mimado é ser dominado pelos impulsos, por sonhos falsos e ambições que não se pode satisfazer. A felicidade infinita não pode ser garantida a ninguém, mas a pessoa realmente livre tem pelo menos os recursos interiores para atingi-la (pp. 74 e 75).

3. O progresso através dos primeiros estágios do treinamento ético é governado pelo princípio da "educação negativa". Pelo menos até a idade de 12 anos, "a primeira educação deveria ser puramente negativa. Não consiste de forma alguma em ensinar a virtude ou a verdade, mas em afastar o coração do vício e a mente do erro [...]" (p. 75).

4. De acordo com o esquema de Rousseau, a educação negativa começa dar lugar à positiva na idade da razão, mas é inteiramente superada apenas na adolescência (a idade da energia). A educação negativa faz do atraso uma virtude. Rousseau sustentava que as crianças são incapazes de comportamento moral (em oposição ao instrumental) até a puberdade. Antes disso, visto que não são naturalmente cruéis, mas tomadas de uma aversão inata ao sofrimento de outra criatura", podem tratar seus companheiros seres humanos (ao lado de outros animais) com compaixão (p. 76).

STRECK, Danilo R. *Rousseau & a educação*.
Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Importância

1. Rousseau ocupa um lugar central na pedagogia moderna. Muitos dos acertos e dos erros, dos avanços e dos entraves da educação em nosso tempo confluem para ele (p. 25).

2. Poucos autores igualam Rousseau como referência em tantas áreas: filosofia, ciências políticas, antropologia, artes e educação para citar apenas as mais evidentes.

[...] Em Rousseau, a revolução pedagógica está no âmago das demais. O *Emílio* não foi apenas o livro que provocou as reações mais violentas, mas foi também aquele que o próprio autor considerou como sendo sua melhor obra (p. 83).

3. [...] não é de se estranhar que Rousseau tenha encontrado eco nos movimentos de independência na América Latina e suas ideias estejam, desde o início, no "fogo cruzado". Embora, haja

pontos de vista diferentes sobre o grau e o tipo de influência das suas ideias nas lutas de emancipação, parece haver um consenso quanto à sua presença (p. 95).

Educação natural, indireta ou negativa

1. O ponto de partida para endereçar essa questão é a guinada antropológica na compreensão da educação, uma verdadeira revolução da qual Rousseau é um dos principais protagonistas. O ensinar e o aprender precisam, agora, ser explicados em termos acessíveis a uma cultura que não é mais definida a partir de dogmas e conceitos teológicos. [...] Eles acontecem na natureza, e devem-se identificar para os mesmos leis como se as procura para determinar o movimento dos astros e o fluxo do sangue no corpo humano. Os direitos do homem e da mulher não podem mais ser derivados de sua participação na natureza divina, mas é necessário encontrar neles próprios algum valor intrínseco que garanta a vida em sociedade (pp. 26 e 27).

2. O homem natural se caracterizava pela sua independência em relação aos outros.

[...] Por natureza, conforme Rousseau, o homem não é um ser social. A socialidade entra com a civilização e com a depravação do homem. A própria razão é uma faculdade do homem fraco, condenado a viver na sociedade onde nasce e morre entre grilhões (p. 30).

3. No caso da criança, Rousseau entende que a natureza lhe dá o princípio ativo, responsável pela sua capacidade de fazer perguntas e aprender. [...] Rousseau é contrário a uma educação livresca [...] O primeiro papel do educador é proteger o seu aluno das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver em si e por si a capacidade de pensar e de julgar. É a tão conhecida educação negativa (p. 35).

Puericentrismo

1. Essa compreensão da pessoa e da educação implica colocar a criança ou o educando como centro do processo de aprendi-

zagem. [...] A própria criança é colocada como critério e como medida do aprender (p. 27).

2. Para Rousseau, mais importante do que analisar e detalhar as "matérias" a serem ensinadas é observar e estudar as crianças (p. 28).

3. A literatura pedagógica, também a latino-americana, é unânime em associar

Rousseau com a educação infantil, com o deslocamento do eixo da relação professor-aluno para o polo do aluno e do eixo ensinar-aprender para o polo do aprender. São temas que estão no centro de uma revolução pedagógica que ainda não terminou e que talvez nunca termine porque formula perguntas que continuaremos fazendo enquanto fizermos educação (p. 100).

4. Em nossa história da educação, é quase impossível não estabelecer conexões entre Rousseau e nomes importantes da pedagogia latino-americana, como José Martí e Paulo Freire.

Temas como a crença numa natureza boa, o valor da educação útil e prática, a independência pessoal, a fé na bondade da pessoa e a pessoa como parte de um sistema vivo e vibrante são bem conhecidos de Rousseau. Sem falar na veemência com que Martí denuncia a perpetuação das sociedades de togas e de alpargatas.

A aproximação com Paulo Freire é ainda mais evidente. O último livro deste educador brasileiro teve o título – estranho e extemporâneo para alguns – de *Pedagogia da autonomia*. Como falar de autonomia numa época em que se acredita antes no fim da história, das utopias, das ideologias e dos sujeitos? (p. 101 e 102).

Contratualismo

1. O contrato social está colado à educação. As duas obras, *Emílio* e *O Contrato Social*, são escritas no mesmo ano (1762), e toda educação do Emílio é conduzida para que ele possa, no fim, viver numa sociedade regida pelo contrato (p. 32).

CRONOLOGIA

1712 - Nasce em Genebra, no dia 28 de junho, o segundo filho do relojoeiro Isaac Rousseau e Suzanne Bernard, que falece logo em seguida, no dia 7 de julho do mesmo ano.

1713 - Nasce Diderot, futuro companheiro de Jean-Jacques Rousseau e um dos responsáveis pela organização da *Enciclopédia.*

1715 - Morre Luís XIV, o famoso "Rei Sol", a quem se atribui a frase *L'état c'est moi* (O Estado sou eu), que é uma verdadeira síntese da expressão máxima do absolutismo.

1717 - Isaac Rousseau, pai de Jean-Jacques, tem de vender a própria casa e ir morar em um bairro pobre, por problemas financeiros.

1719 - Publicação de *Robinson Crusoé,* de Daniel Defoe, livro que muito influenciou Rousseau, principalmente em suas reflexões pedagógicas.

1722 - Isaac Rousseau se desentende com o militar Gautier e é obrigado a se expatriar, indo para Nyon. Jean-Jacques Rousseau e um primo são enviados para Bossey, para ficar sob os cuidados de um pastor, chamado Lambercier.

1724 - Rousseau retorna a Genebra, onde trabalha como aprendiz de gravador. Logo se desentende com seu mentor, que era um homem violento. Nasce Immanuel Kant.

1727 - Morre Newton.

1728 - Rousseau foge de Genebra, recebendo abrigo do pároco de Confignon. Converte-se ao catolicismo, em Turim, abjurando o protestantismo. Trabalha como lacaio e secretário em várias casas.

1729 - Aprende diversos "ofícios", sobretudo, o da música.

1730 - Entra para o coral da Catedral de Annecy e leciona música em Lausanne e Neuchâtel.

1735 - Viaja, pela primeira vez, para Charmettes (Chambéry), onde começa sua vida de escritor.

1738 - Organiza o seu *Magasin d'idées (Magasine de Ideias).*

1739 - Hume escreve o *Traité de la nature humaine (Tratado da natureza humana)* e Frederico II, o *Anti-Machiavel.*

1740 - Torna-se preceptor dos filhos de Mably, em Lyon. Escreve *Projet pour l´éducation de M. de Sainte-Marie (Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie).*

1741 - Retorna a Charmettes

1742 - Vai a Paris e apresenta à Academia de Ciências seu *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique (Projeto referente a novos símbolos para a música).*

1743 - Torna-se amigo de Diderot e secretário da família Dupin. Em seguida, torna-se secretário da embaixada francesa em Veneza.

1744 - Retorna a Paris. Une-se a Thérèse Levasseur, com quem tem cinco filhos, rejeitados e deixandos em asilos. Escreve a ópera *Les muses galantes (As musas galantes).* Publica sua *Dissertação sobre a música moderna.*

1745 - *As musas galantes* é apresentada pela primeira vez.

1746 - Ajuda os Dupin a preparar uma obra sobre as mulheres.

1748 - Convive com o grupo dos "enciclopedistas", escrevendo artigos sobre música.

1749 - Visita Diderot, que fora preso e, na estrada de Vincennes, inspira-se no *Mercure de France (Mercúrio de França)* para escrever o *Discours sur les sciences et les arts (Discurso sobre as ciências e as artes.).* Nascimento de Goethe.

1750 - Recebe o prêmio da Academia de Dijon pelo *Discurso sobre as ciências e as artes*.

1751 - Rousseau torna-se tesoureiro dos Dupin (financistas) para, logo em seguida, renunciar a uma confortável situação financeira e tornar-se copista de música. Inicia-se a publicação da *Enciclopédia.*

1752 - Apresentação da ópera *Le devin du village (O adivinho da Almeida)* (letra e música de Rousseau) para Luís XV. Representação da peça *Narcisse ou l'amant de lui-même (Narciso ou o amante de si mesmo).*

1753 - Vai para Saint-Germain para escrever o *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (*Discurso sobre a origem da desigualdade*).

1754 - Visita Genebra e retoma o protestantismo, recuperando seus direitos de cidadão genebrino.

1755 - Publica o *Discurso sobre a origem da desigualdade* e o artigo Sobre a economia política.

1756 - Esboça *Júlia ou a nova Heloísa.* Nasce Mozart.

1757 - Redige *A nova Heloísa*. Rompe com Diderot .

1758 - Publica *Carta a D'Alembert.* Termina a redação a de *A nova Heloísa* e começa a escrever *Emílio.*

1759 - Termina a primeira versão do livro *Emílio*.

1760 - Redige duas outras versões do *Emílio*. Inicia *O contrato social* e publica, com sucesso, *A nova Heloísa*.

1762 - Publica suas duas grandes obras: *O contrato social*, impresso na Holanda e proibido na França. *Emílio* é rejeitado e queimado. O autor, denunciado na Sorbonne, é preso. Rousseau refugia-se em Neuchâtel.

1763 - Publicação da carta a Beaumont, arcebispo de Paris, defendendo *Emílio*.

1764 - Publica *Cartas da montanha,* obra que também é condenada em Paris, na qual faz nova defesa de suas ideias. Começa a redação de *Confissões*.

1765 - As *Cartas da montanha* são condenadas em Haia e Paris. A casa de Rousseau é apedrejada em Môtiers. É expulso da ilha de Saint-Pierre (Berna), recebendo um passaporte provisório. Passa a residir na casa do príncipe de Conti.

1766 - Parte para a Inglaterra, em companhia de David Hume, com o qual se desentende logo em seguida.

1767 - Retorna à França, instalando-se na casa de Mirabeau, o ministro das Finanças de Luís XVI, passando a usar o codinome *Jean Joseph Renou*, até 1770. Publica *Dicionário de música*.

1768 - Casa-se, civilmente, com Thérèse Levasseur, em 30 de agosto. Escreve a continuação de *Emílio*, sob a forma de romance epistolar: *Emílio e Sofia ou os solitários*.

1769 - Instala-se em Monquin e continua redigindo *As Confissões*.

1770 - Instala-se em Paris, fazendo leituras públicas de *As Confissões*. Nasce Hegel.

1771 - Escreve *Considerações sobre o governo da Polônia*. A leitura pública de *As Confissões* é proibida pela polícia.

1772 - Escreve *Diálogos – Rousseau, juiz de Jean-Jacques*, no sentido de defender seu legado perante a posteridade.

1774 - Morre Luís XV.

1776 - Independência dos Estados Unidos. Rousseau termina os *Diálogos*... Começa a escrever os *Devaneios do caminhante solitário*.

1778 - Falece em 2 de julho, sem terminar os *Devaneios*, sendo sepultado na Ilha de Peucliers, em Ermenonville.

1792 - O Conselho Geral de Genebra reabilita Rousseau, anulando o decreto lançado contra ele.

1794 - Em plena Revolução Francesa, consagrado pelos líderes do movimento, os restos mortais de Rousseau vão para o Panteão.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Jean-Jacques Rousseau

ROUSSEAU, J.-J. *Les confessions.* [Paris: s. n. , 1770].

______. *Considérations sur gouvernement de Pologne.* [Paris: s. n. , 1771].

______. *Le devin village.* [Paris: s. n. , 1752].

______. *Dialogues - Juge de Jean-Jacques.* [Paris: s. n. , 1776].

______. *Dictionnaire de la musique.* [Paris: s. n. , 1767].

______. *Discours sur l´origine et les fondements de l´inégalité parmi les hommes.* [Paris: s. n. ,1755].

______. *Discours sur les sciences et les arts.* [Paris: s. n. , 1749].

______. *Du contrat social.* [Paris: s. n. , 1762].

______. *Économie politique.* [Paris: s. n. , 1755].

______. *Émile.* [Paris: s. n. , 1762].

______. *Émile et Sophie ou les solitaires* [Paris: s. n. , 1768].

______. *Lettre à M. D´Alembert sur les spectacles.* [Paris: s. n. , 1758].

______. *Magasin d´idées.* [Paris: s. n. , 1738].

______. *Les muses galantes.* [Paris: s. n. , 1744].

______. *Narcisse ou l´amant de lui-même.* [Paris: s. n. , 1752].

______. *La nouvelle Héloïse.* [Paris: s. n. , 1760].

______. *OEuvres complètes.* Paris: Editions de la Pleiade/Gallimard, 1969. 4 v.

______. *Projet pour la éducation de M. de Sainte-Marie.* [Paris: s. n. , 1740].

______. *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique.* [Paris: s. n. , 1742].

______. *Rêveries du promeneur solitaire* [incompleto]. [Paris: s. n. , s. d.].

Obras sobre Jean-Jacques Rousseau

BESSE, G. *Rousseau, l'apprentissage de l'humanité.* Paris: Messidor-Editions sociales, 1988.

BURGELIN, P. *La philosophie de l'existence de J. -J. Rousseau.* Paris: Slatkine, 1973.

CHATEAU, J. *Rousseau et sa philosophie de l'éducation.* [s. l.]: [s. n.], 1969.

DERATHE, R. *Le rationalisme de J. -J. Rousseau.* Paris: Slatkine, 1948.

EIGELDINGER, M. *Jean-Jacques Rousseau et la réalité de l'imaginaire.* Boudry, Suiça: La Baconnière, 1962.

FLORES D'ARCAIS, G. *Il problema pedagogico nell'Emilio.* [s. l.]: [s. n.], 1972.

GROETHUYSEN, B. *J. -J. Rousseau.* [s. l.]: [s. n.], 1949.

IMBERT, F. *L'Émile ou l'interdit de la jouissance.* Paris: A. Colin, 1989.

JOUVENET, L. P. *Rousseau, pédagogie et politique.* Toulouse: Privat, 1984.

RANG, A. *Rousseaus Lehre vom Menschen.* [s. l.]: [s. n.], 1959.

RAVIER, A. *L'éducation de l'homme nouveau.* [s. l.]: [s. n.], 1941. 2 v.

RÖHRS, H. *Jean-Jacques Rousseau:* vision und wirklichkeit. Wiesbaden : Quelle und Meyer, 1966.

SOËTARD, M. *Rousseau.* Genebra: Editions Coekelberghe; Zurich: Verlagshaus, 1988.

STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau:* la transparence et l'obstacle. Paris: Gallimard, 1971.

TANGUY L'AMINOT, T. ; KISAKI, K. *Bibliographie mondiale des écrits relatifs à J. J. Rousseau, v. 1:* Émile ou de l'éducation. Montmorency: Musée Jean-Jacques Rousseau,1989.

______; RICHARD, P. *Émile ou de l'éducation.* Paris: Class. Garnier, Bordas, 1992.

TROUSSON, R. *J. -J. Rousseau.* Boulogne-Billancourt: Tallandier, 1989. 2 v.

Obras de Jean-Jacques Rousseau em português

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões.* Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1965.

______. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

______. *O contrato social.* 3 ed São Paulo: Martins Fontes, 2003.

______. *Os devaneios do caminhante solitário.* Brasília: Ed. UnB, 1995.

______. *Discurso sobre as ciências e as artes.* São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

______. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

______. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

______. *Dissertação sobre a música moderna*. [S. l. : s. n. , 1974].

______. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

______. *Emile e Sophie ou os solitários*. Porto Alegre: Paraula, 1994.

______. *Emílio ou da educação*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

______. *Ensaio sobre a origem das línguas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

______. *Júlia ou a nova Heloísa*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

______. *Textos filosóficos*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Outras obras e referências sobre Jean-Jacques Rousseau

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. de. *A questão da educação na obra de Jean-Jacques Rousseau*. 1997. Dissertação (Mestrado em Filosofia). – Universidade de São Paulo.

ALTHUSSER, L. Acerca del 'Contrato Social". In: VERÓN, E. (org.). *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971. pp. 115-152.

ALVERGA, C. F. R. P. de. *Democracia representativa e democracia participativa no pensamento politico de Locke e Rousseau*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia*: geral e do Brasil. 3 ed. rev. amp. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, N. C. *A democracia em Rousseau:* nos limites do poder soberano. 2002. Dissertação (Mestrado em Ética e Filosofia Política) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BARROS, G. N. M. de. *Platão, Rousseau e o Estado total*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

BARROS, R. S. M. de. *Meditação sobre Rousseau*. São Paulo: CRPE, 1963.

BECKER, E. *Rousseau*: da descrição ontológico/especulativa do homem natural à crítica do homem civil e das sociedades historicamente constituídas. 2003. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BEZERRA, G. C. *Opinião e virtude em Rousseau*. 2006. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Campinas.

BORGES, G. L. *Lei e virtude na história: o papel do legislador no pensamento de Rousseau*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília.

BRAGA, E. o C. *Epistemologia e política no pensamento de Jean-Jacques Rousseau*. 2000. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

BRITO, E. de S. *O homem e o cidadão em Jean-Jacques Rousseau*. 2002. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CABRAL, M. I. C. T. *De Rousseau a Freinet, ou de la theorie a la pratique*. 1975. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CAMPOS, E. A. de. *A tirania de Narciso*: alteridade, narcisismo e política. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2001.

CAMPOS, R. F. de. *Natureza humana e o problema do mal em Jean-Jacques Rousseau*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARMO, D. S. do. *Cidadania hoje:* a atualidade da contribuição de Rousseau. 1999. Dissertação (Mestrado em Medicina Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

CARVALHO, C. B. V. A. de. *O iluminismo e o contrato social em Rousseau:* reflexões sobre a democracia. Campinas: Pontes, 2003.

CAVALCANTI, T. et. al. *Estudos em homenagem a J. J. Rousseau:* 200 anos de contrato social 1762-1962. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962.

CERIZARA, A. B. *O pensamento pedagógico de Rousseau e a pré-escola:* um estudo de Émile. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

______. *Rousseau:* a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CONGRESSO NACIONAL DE FILOSOFIA, São Paulo, 1962. *Anais*... São Paulo, Instituto Brasileiro de Filosofia, 1962.

COSTA, I. A. *Rousseau e a origem do mal*. 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

COSTA, W. C. (org.). Jean-Jacques Rousseau. *Revista Perspectiva*. Florianópolis: Ed. UFSC, n. especial, 1988.

DAMIÃO, C. M. *Sobre o declínio da "sinceridade": filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin*. São Paulo: Loyola, 2006.

DIONIZIO NETO, M. *Educação e liberdade em Jean-Jacques Rousseau*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

DOMINGOS, E. da V. *Sociabilidade e comunicação em Jean-Jacques Rousseau*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1989. (Coleção Ensaios; 39).

DOZOL, M. de S. *Um estudo sobre a mestria:* a figura do mestre no Emílio de Rousseau. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

______. *Rousseau:* a máscara e o rosto. Petrópolis: Vozes, 2006.

ELIAS, M. Del C. *De Emílio a Emília:* contribuições para as questões do ensinar e do aprender. 1993. Tese (Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo.

ESPÍNDOLA, A. de. *Jean-Jacques Rousseau:* da crítica do progresso ao reclamo dos ideais iluministas. 1999. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Campinas.

______. *Rousseau leitor de Sêneca:* entre os pressupostos e a originalidade de sua filosofia moral. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Campinas.

FAÇANHA, L. da S. *A narrativa confessional de Rousseau:* uma interpretação do leitor da posteridade. São Paulo, PUC-SP, 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

______. *Para ler Rousseau:* uma interpretação de sua narrativa confessional por um leitor da posteridade. São Paulo: Edições Inteligentes; UFMA, 2006.

FALBRETTI, E. S. *Rousseau:* sujeito à história. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

FERREIRA, L. A. *Oralidade e escrita:* um diálogo pelo tempo. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

FONSECA JR. , G. (org.). *Rousseau e as relações internacionais*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

FORTES, L. R. S. *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

______. *Paradoxo do espetáculo:* política e poética em Rousseau. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

______. *Rousseau:* o bom selvagem. São Paulo: FTD, 1996.

______. *Rousseau:* da teoria à prática. São Paulo: Ática, 1976.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

______. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

______. *Pedagogia do oprimido*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, J. de. *Política e festa popular em Rousseau*: a recusa da representação. São Paulo: Humanitas, 2003.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.

______. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.

______. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, C. B. *As cidades e suas cenas:* a crítica de Rousseau ao teatro. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

GHIRALDELLI JR. , P. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GILES, T. R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GUIMARÃES, G. *A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo:* um estudo da abordagem de Rousseau. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

______. *Rousseau:* o homem natural e a crítica da vida social. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

KAWANA, K. K. *Jogo de espelhos no século XVIII:* Rousseau, teatro e sociedade. 2002. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Campinas.

KIMIECIKI, D. . *Rousseau:* vontade geral e cidadania. 1996. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KUNTZ, R. N. *Teoria política de Rousseau*. 1970. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

LIMA, R. de A. *Rousseau:* a força e o sentido da utopia. Campina Grande: [s. n.], 1978.

LINS, M. de L. *Consciência, sociedade e participação no Estado segundo Rousseau*. 1983. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

LITHOLDO, A. *A unidade do pensamento de J-J. Rousseau na perspectiva de seu testemunho*. Presidente Prudente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1967.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. 16 ed. São Paulo: Nacional, 1985.

MACHADO, L.G.. *Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1956.

______. *Política de Jean-Jacques Rousseau:* homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau. São Paulo: Martins, 1968.

MANACORDA, M. A. *História da educação*: da Antiguidade aos nossos dias. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIM, I. L. *Equilíbrio da natureza - equilíbrio na sociedade:* configurações todo-parte na filosofia de Jean-Jacques Rousseau. 1999. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

MARQUES, J. O. de A. (org.). *Verdades e mentiras:* 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MARTINS, A. M. da S. *O direito natural na teoria política de Jean-Jacques Rousseau.* 2002. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

MARUYAMA, N. *A consciência e a política em Rousseau.* 1997. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

______. *A contradição entre o homem e o cidadão:* consciência e política segundo J. -J. Rousseau. São Paulo: Humanitas, 2001.

______. *A moral e a filosofia política de C. -A. Helvétius: uma discussão com J. -J. Rousseau*. São Paulo: Humanitas, 2005.

MATOS, L. F. B. F. de. *O filósofo e o comediante:* ensaios sobre literatura e filosofia na Ilustração. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATOS, O. C. F. *Rousseau:* uma arqueologia da desigualdade. São Paulo: MG Editores Associados, 1978.

MENEZES, T. C. D. de. *A brincadeira nos pensamentos político-pedagógicos de Rousseau e Platão*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília.

MERQUIOR, J. G. *Rousseau e Weber:* dois estudos sobre a teoria da legitimidade. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

MONTE, C. G. *A concepção rousseauniana de estado de natureza*. 2002. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MONTEAGUDO, R. *Entre o direito e a história: a concepção do legislador em Rousseau*. 1998. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

______. *Retórica e política em Rousseau.* 2003. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

MORAES, J. Q. de. *Joseph de Maistre:* o antirrousseauismo da contrarrevolução. Campinas: Unicamp, 1996.

MORAIS, E. M. M. de. *Paradoxos da liberdade política e pedagogia na filosofia de Rousseau.* 1980. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

MOSCATELI, R. *As luzes da civilização:* Rousseau e Voltaire, da linguagem ficcional à interpretação do mundo histórico. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá.

NACARATO, P. G. o. *Rousseau:* textos sobre educação, introdução, apresentação, tradução e notas. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, L. F. dos S. *Fala e escritura:* as concepções da linguagem de Rousseau, Shaftesbury e Schleiermacher. 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, M. das G. de S. *Ilustração e história:* o pensamento sobre a história no Iluminismo francês. 1999. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, M. M. do. *Contrato social ou as ilusões do jogo do poder*. 1978. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

______. *Figuras do corpo político:* o último dos artefatos morais em Rousseau e Pufendorf. 2000. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo.

______. *Opinião pública & revolução:* aspectos do discurso político na França revolucionária. São Paulo: Nova Stella, Edusp, 1989.

______; NASCIMENTO, M. das G. de S. *Iluminismo:* a revolução das luzes. São Paulo: Ática, 1998.

NEGREIROS, M. V. de C. *Durkheim, leitor de Rousseau:* política e sociedade. 1983. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NELLESSEN, C. A. B. *Da educação moral à cidadania:* uma análise da continuidade entre o indivíduo e o cidadão no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, A. E. de. *Jean-Jacques Rousseau:* pedagogia da liberdade. João Pessoa: Ed. UFPB, 1977.

OLIVEIRA, Neiva Afonso. *Rousseau e Rawls:* contrato em duas vias. Porto Alegre, Edipucrs, 2000.

PAIVA, W. A. de. *O Emílio e a formação do cidadão do mundo moderno*. 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PINHEIRO, V. R. M. *Autonomia e não-diretividade:* um estudo a partir das ideias de Rousseau e Rogers. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

PISSARRA, M. C. P. *História e ética no pensamento de Jean-Jacques*. 1996. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

______. *Religião civil e intolerância:* uma análise das "Lettres Ecrites de la Montagne". 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

______. *Rousseau:* a política como exercício pedagógico. São Paulo: Moderna, 2003.

PITANO, S. de C. *Desigualdade social e educação:* uma abordagem em Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

______. *Educação e política em J-J Rousseau e Paulo Freire*: a questão da desigualdade social. Pelotas: Seiva, 2004.

PITZ, G. *A vontade geral segundo Jean-Jacques Rousseau:* uma fundamentação moral da liberdade política. 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PRADO, R. de A. *A jornada e a clausura*: figuras do indivíduo no romance filosófico. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

QUIRINO, C. G. *Pensamento político clássico:* Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

REALE, M. *O contratualismo:* posição de Rousseau e Kant. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1943.

REIS, C. A. *A Cidade e a República:* sociabilidade e política em Jean-Jacques Rousseau. 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

______. *Unidade e liberdade: o* indivíduo segundo Jean-Jacques Rousseau. Brasília: UnB, 2005.

REIS, F. de A. . dos. *O contrato político como arma de luta burguesa:* Hobbes, Locke e Rousseau. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas.

REIS, H. E. dos. *Liberdade e igualdade:* direitos essenciais de humanidade segundo Jean-Jacques Rousseau. 1991. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973*). 30 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

ROSA, J. de F. *A lira de orfeu:* a arte do músico na origem da comunicação – filosofia e música em Rousseau. 2002. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

______. *Política e festa popular em Rousseau:* a recusa da representação. 1997. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

ROSA, M. da G. . *A história da educação através dos textos*. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SAHD, L. F. N. de A. e S. *A teoria da administração pública em Rousseau (artigo "Economia política")*. 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Campinas.

______. *Rousseau:* do cosmopolitismo ao patriotismo. 2000. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Campinas.

SANTOS, D. B. dos. *A vontade geral e a vontade particular em Jean-Jaques Rousseau*. 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SANTOS, G. A. a dos. *A ideia de natureza em Rousseau:* introdução a um debate. 1998. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHNEIDER, L. A. *O legislador no contrato social de Rousseau.* 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Filosófica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SEMENOV, M. M. R. *A religião em Jean-Jacques Rousseau:* a unicidade de religião e seu papel como via de aperfeiçoamento da civilização. 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, A. D. da. *Rousseau e o estatuto da linguagem.* 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, A. C. F. da. *Liberdade e autonomia em Rousseau*. 2001. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, C. R. A. e. *Religião e Estado em Hobbes e Rousseau.* 1999. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

SILVA, F. de B. *Jean-Jacques Rousseau:* a face arcaica do cidadão. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

SILVA, G. F. da. *A leitura conservadora do conceito de religião civil de J. -J. Rousseau por Thales de Azevedo*. 1998. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Campinas.

______. *Rousseau e a fundamentação da moral:* entre razão e religião. 2004. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Campinas.

SILVA, M. N. da. *A trilha da mentira de um caminhante solitário:* "Quarta caminhada" de Rousseau. 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA NETO, O. G. da. *Rousseau e a questão aparência e verdade na crítica aos espetáculos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOARES, G. B. *Refúgio no mundo do coração:* um estudo sobre o amor na obra de Rousseau. 1997. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

SOUZA, J. de O. *Estética musical:* Descartes e Rousseau. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA, M. das G. de. *Ilustração e história:* o pensamento sobre a história no Iluminismo francês. São Paulo: Discurso Editorial, Fapesp, 2001.

SOUZA, Z. L. M. *"Sténie ou les erreurs philosophiques" de H. de Balzac:* um confronto com a "Nouvelle Héloïse" de Jean-Jacques Rousseau. 1977. Tese (Livre-Docência, Depto. Letras) - Universidade de Santa Maria.

STRECK, D. R. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEIXEIRA, L. *Jean Jacques Rousseau: a formação do homem segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação.* 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TREVISAN, R. M. *Teologia política de Rousseau.* 1978. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

ULHÔA, J. P. de. *Do símbolo aos fatos:* estudo da utopia de Rousseau. 1979. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.

______. *Rousseau e a utopia da soberania popular*. Goiânia: Editora da UFG, 1996.

VIEIRA, L. V. *A democracia em Rousseau:* a recusa dos pressupostos liberais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

______. *Os movimentos sociais e o espaço autônomo do "político":* o resgate de um conceito a partir de Rousseau e Carl Schmitt. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

______. *A recuperação do espaço autônomo do "político" em Rousseau e Carl Schmitt.* 2002. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WHITAKER, T. A. *O tema da felicidade em Jean-Jacques Rousseau.* 1996. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo.